

Випуск двадцять сьомий, 2010 р., частина 1

Наукове видання
Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія.
Випуск двадцять сьомий. 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 15.06.2010. Підписано до друку 26.03.2010.
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 сьомий
Частина 1*

Ялта
2010

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Для нотаток

Рекомендовано вченою радою РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” від 26 травня 2010 року (протокол № 10)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей : – Ялта : РВВ КГУ, 2010. – Вип.27. – Ч.1. – 260 с.

Редакційна колегія:

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

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

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

Рецензенти:

Бурда М. І. – доктор педагогічних наук, професор, член-кор. АПН України, заступник директора Інституту педагогіки АПН України;

Солодухова О. Г. – доктор психологічних наук, професор, Слов’янський державний педагогічний інститут

© РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта), 2010 р.

Для нотаток

УДК 374.1+374.7

ДО ПИТАННЯ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ
ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН

Бабкіна Катерина Володимирівна
Таврійський національний університет ім. В.І.Вернадського
(м. Сімферополь)

Постановка проблеми. Формування суспільства, заснованого на знаннях, розвиток концепцій безперервної освіти потребує вдосконалення форм та методів післядипломної освіти вчителів. Існуюча в Україні система підвищення кваліфікації вчителів, особливо у питаннях, які пов'язані із здоров'язбереженням та використанням здоров'язбережувальних технологій, не відповідає у повному обсязі сучасним вимогам. Пошук шляхів удосконалення післядипломної підготовки вчителя актуалізує вивчення досвіду підвищення кваліфікації вчителів закордонних країн.

Аналіз досліджень і публікацій. Розвиток системи підготовки педагогічних кадрів за кордоном вивчали: досвід Англії – В.Б.Гаргай, Ю.В.Кіщенко, А.В.Соколова, Н.П.Яцишин; досвід Франції – В.П.Лашихіна; досвід ФРН – Н.В.Козак; досвід США – Т.С.Кошманова, досвід Японії – О.Ю.Озерська; в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина) – С.І.Синенко. Усі дослідники підкреслювали різноманіття існуючих форм і методів післядипломної освіти педагогічних працівників у перелічених країнах, але не розглядали це питання у контексті розвитку нових підходів до підвищення кваліфікації педагогічних працівників України.

Метою даної статті є аналіз досвіду розвитку закордонних систем підвищення кваліфікації вчителів.

Виклад основного матеріалу. У межах нашої країни згідно до Закону „Про освіту” поняття „післядипломна освіта” розглядається як „спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення й оновлення її професійних знань, умінь та навичок або отримання іншої професії, спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду” [2]. Як підкреслене у Законі „Про вищу освіту”, „післядипломна освіта створює умови для безперервності та наступності освіти” і включає: ... „розширення профілю (підвищення кваліфікації) – набуття особою здатності виконувати додаткові завдання та обов'язки в межах спеціальності...” [3].

Поняття „післядипломна освіта педагогів” у зарубіжних країнах розглядається більш розвинуто. Так, С.І.Синенко визначає „вузьке” та „широке” поняття „післядипломної освіти працюючих учителів” Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина) [7, с. 9]. На думку автора, за вузьким визначенням „післядипломна педагогічна освіта пов'язується з підвищенням кваліфікації вчителів у контексті перманентного оновлювання шкільної системи”, за широким – „ідентифікується з неперервним професійним і особистісним навчанням учителів”. Це визначення поширює Н.П.Яцишин, яка підкреслює, „що підвищення кваліфікації британського педагога – це процес його поступового росту як особистості, так і професіонала в ході всієї його практичної діяльності” [9, с. 15].

У Великій Британії, за даними В.Б.Гаргай, к кінцю 70-х років ХХ століття була сформована національна система підвищення кваліфікації вчителів, яка складається з двох основних організаційних моделей: курсова модель (course model) на базі вищих навчальних закладів та підвищення кваліфікації безпосередньо в школах (school based in-service education) [1]. Автор пише, що дуже широко застосовуються короткострокові курси, котрі вузькоспеціалізовані та носять насамперед профільний характер. При структуруванні змісту програм використовується технологічний підхід, відповідно до якого особлива увага приділяється на прогнозування знань і умінь вчителів, а й на очікувані зміни у рівнях розвитку учнів, учителі яких пройдуть навчання за цими програмами.

В Англії і Шотландії, за даними А.В.Соколової, специфічною ознакою структури підвищення кваліфікації вчителів є упровадження гнучких навчальних планів і варіативних навчальних програм, очне і заочне підвищення кваліфікації, виїзні форми підвищення кваліфікації, безплатний характер навчання, звільнення на період курсів від занять у школі, зазначення у трудовому контракті позиції про підвищення кваліфікації у конкретному обсязі, заснування спеціальних рад з оцінки професіоналізму, введення процедури атестації [8, с. 10].

Збільшення практико-орієнтованих курсів є характерною рисою для післядипломної освіти вчителів Великої Британії. Ю.В.Кіщенко пише, що в Англії та Уельсі згідно з новим соціальним замовленням на вчителя-майстра система педагогічної освіти зміщує акценти із знань учителя на його особистісні та професійно значущі якості [4, с. 12]. Як зазначає автор, “головною метою системи післядипломної освіти Англії та Уельсу є ознайомлення вчителів з новинками теорії та практики педагогічної діяльності, прогресивними педагогічними технологіями, а також закріплення у них навичок самостійного набуття знань, необхідних для професійного зростання” [4, с. 16]. Аналіз змісту і форм роботи з учителями в післядипломний період в Англії та Уельсі дає підстави для висновку про те, що вони спрямовані на формування індивідуальних стратегій і стилів педагогічної діяльності працюючих учителів на шляху до професіоналів, здатних до саморозвитку. Ю.В.Кіщенко свідчить про те, що в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу ефективність формування педагогічної майстерності забезпечується завдяки не тільки науковому обґрунтуванню (визначення цілей, формування і структурування змісту адекватно до цілей), а й ретельному технологічному опрацюванню [4, с. 18]. Автор підкреслює, що надбанням англійської теорії та практики професійної підготовки вчителів є гнучкі навчальні плани, за якими уможливується дворівневе вивчення теорії вищого порядку, яке пов'язане з методологічними знаннями.

За даними В.Б.Гаргай, практико-орієнтованій, проблемно-тематичний характер змісту навчання впливає на відбір дидактичних та організаційних процедур [1]. В навчальних планах більше 60% часу відводиться дискусіям, практикумам. Як пише автор, групові форми роботи збільшують мотивацію вчителів, тому що дають можливість поділитися з іншими досвідом. Крім того, у групі вчителя оволодівають комунікативною культурою, вміннями ретельно

<i>Тушева В. В.</i>	ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ	207
<i>Ушаков А. С. Черенкова І. О.</i>	КУЛЬТУРА ВЧИНКУ В АСПЕКТІ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ	215
<i>Чепорова Г. Е.</i>	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ КРЕДИТНО - МОДУЛЬНОЙ СИСТЕМЫ КАК МЕХАНИЗМА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	222
<i>Якимчук Ю. В.</i>	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	231
<i>Ярая Т. А.</i>	АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ГОТОВНОСТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	239
<i>Ярош Н. В.</i>	ЗМІСТ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ УКРАЇНИ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ СУСПІЛЬСТВОЗНАВСТВА (60-70-ТІ РР. ХХ СТ.)	242
<i>Ярошенко О. М.</i>	ТРЕНІНГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ГРИ НА МУЗИЧНОМУ ІНСТРУМЕНТІ	246

<i>Куликов Н. Б.</i>	ЗНАЧЕНИЕ НЕКЛАССИЧЕСКИХ ТАНЦЕВ В ФОРМИРОВАНИИ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ	149
<i>Кухарева О. С.</i>	ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ ПОЧАТКІВ АНАЛІЗУ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ	155
<i>Локшин В.С.</i>	ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МЕНЕДЖЕРІВ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СФЕРИ В КРИТЕРІАЛЬНІЙ СИСТЕМІ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ	160
<i>Наточий Л. О.</i>	РІВНІ МЕТОДОЛОГІЇ В ДОСЛІДЖЕННІ РОЗВИТКУ УЯВЛЕНЬ ПРО УПРАВЛІНСЬКУ КУЛЬТУРУ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ УКРАЇНИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ	166
<i>Ножовнік О. М.</i>	МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ТА НАВИЧОК САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	171
<i>Пальчук М. І.</i>	КОМПЕТЕНТНІСНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ПОЛІЕТНІЧНОГО РЕГІОНУ	176
<i>Потанчук Т. В.</i>	КУЛЬТУРНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ	180
<i>Раковская Ю. В.</i>	ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ БЕСЕДА	187
<i>Ратовська С. В.</i>	ФОРМУВАННЯ ФАСИЛИТАТОРСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	193
<i>Ремньова А. Г.</i>	РОЛЬ УЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ У ВИХОВАННІ ТОЛЕРАНТНОСТІ В УЧНІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ	200

слухати та поважати інших. Пріоритетом завдання освоєння нового на основі практичного відношення до знань визначається використання активних методів навчання: рольових ігор, драматизації, розв'язання педагогічних завдань, перегляду відеофрагментів зі шкільної практики та їх обговорення, тренінгів і т.п. Ю.В.Кіщенко підкреслює, що серед найбільш дієвих форм навчання працюючих вчителів на зовнішньому, внутрішньому та індивідуальному рівні виділяються індивідуальна підготовка вчителів у межах школи; методичні семінари, конференції, „круглі столи”, дискусії; групова розробка навчальних планів, програм, дидактичних матеріалів; дні професійного розвитку, керівництво дослідницькою роботою вчителя і інше [4, с. 16].

Французький досвід становлення системи післядипломної освіти вчителів вивчали В.П.Лащихіна, С.І.Синенко. В.П.Лащихіна здійснила аналіз змісту професійно-педагогічної підготовки вчителів у Франції (друга половина ХХ - початок ХХІ століття) та засвідчила, що характерною особливістю змісту є гармонійне поєднання циклу загальноосвітніх, спеціально-предметних і теоретичних дисциплін психолого-педагогічного компонента та використання набутих знань на практиці у шкільному середовищі чи на підприємстві [6, с. 13]. Автор підкреслила, що збільшення питомої ваги педагогічної практики в структурі навчального плану у Франції передбачає якнайповнішу інтеграцію теоретичних знань у практику. В.П.Лащихіна спостерігає тенденцію до соціологізації навчальних курсів із психолого-педагогічних дисциплін. Відповідно до цього, як пише фахівець, набуває актуальності теорія генетичної епістемології Ж.Піаже, де детально викладено його погляди щодо впливу соціальних чинників на інтелектуальний розвиток дитини.

С.І.Синенко встановила, що „пріоритетними напрямками реформування системи освіти Франції є: значне покращення освіти вчителів, навчання через дослідницьку роботу, масове запровадження в освітній процес інновацій, створення нових навчально-науково-дослідних установ вищого рівня” [7, с. 12]. Автор підкреслила, що в 90-ті роки заклади підготовки кадрів національної освіти Франції провели цілеспрямовану роботу з формування і підвищення кваліфікації педагогічного персоналу: викладачів-консультантів, які здійснюють експертизу і визначають кадрову потребу школи (І рівень); викладачів-методистів (ІІ рівень); викладачів педагогічних дисциплін (ІІІ рівень).

В.П.Лащихіна пише, що у підготовці педагогів у Франції широко використовуються методи демонстрації педагогічних відеофільмів, моделювання, мікрвикладання, „міні-курси”, рольові ігри, презентації проектів тощо [6, с. 14]. За словами автора, на сучасному етапі у Франції активно використовуються телекомунікаційні та інформаційні технології. Дедалі більшого значення у підготовці викладацьких кадрів надається самостійній роботі, спрямованій на розвиток критичного й творчого мислення.

Німецький досвід організації післядипломної педагогічної освіти, за даними С.І.Синенко, формувався в умовах децентралізованого управління системою освіти: у кожній із 16 земель-суб'єктів федерації організація післядипломної освіти педагогів і управління здійснюється на земельному

(центральному), регіональному та місцевому рівнях, а також на базі школи [7, с. 12]. Як свідчить автор, „післядипломна педагогічна освіта в Німеччині включає два напрями: підвищення кваліфікації педагогічних кадрів і додаткову підготовку. Коло завдань першого напрямку пов'язується з професійним удосконаленням учителя відповідно до його базової спеціальності (вчитель-предметник). Завдання другого напрямку в документах земель пов'язується з наданням учителю нової педагогічної спеціальності або вдосконаленням його професійної кваліфікації для переходу на вищу посаду”.

У роботі Т.С.Кошманової проаналізовано досвід підвищення кваліфікації вчителів у США [5, с. 26]. Автор висвітлила, що у США існує як система підвищення кваліфікації вчителів Школа професійного розвитку. Така Школа – це освітній заклад, в якому реалізована альтернативна, інтегрована модель педагогічної освіти майбутніх вчителів і безперервного професійного розвитку педагогів-практиків з одночасним удосконаленням навчально-виховного процесу вищої педагогічної і середньої шкіл. За даними Т.С.Кошманової метою Шкіл професійного розвитку вчителів є забезпечення співробітництва та партнерства між шкільними вчителями та викладачами педагогіки університетів; ... професійної адаптації вчителів-початківців в умовах педагогічного наставництва, проведення педагогічних досліджень досвідченими вчителями. За даними вченої, у змісті роботи Шкіл професійного розвитку досягається динамічна єдність стабільних (базові фундаментальні знання з педагогіки, психології і філософії освіти) і варіативних (інноваційність, творчість, особливості профілю наукової підготовки, особистісних інтересів і схильностей) складників професійної підготовки.

Висновки. Таким чином, аналіз досвіду розвитку закордонних систем підвищення кваліфікації виявив значне різноманіття підходів, форм, методів до післядипломного навчання вчителів. З точки зору розвитку системи підвищення кваліфікації вчителів в Україні, особливо у питаннях, які пов'язані із здоров'язбереженням та використанням здоров'язбережувальних технологій, особливий інтерес представляє досвід Англії, в якому поєднана курсова модель на базі вищих навчальних закладів та підвищення кваліфікації безпосередньо в школах. Дослідники вважають, що найбільш прогресивними формами сучасної післядипломної освіти вчителів є вузькоспеціалізовані короткострокові курси, котрі мають насамперед профільний характер. З точки зору змісту підготовки в країнах Англії, Франції звертає увагу наявність гнучких навчальних планів і варіативних навчальних програм, збагачення долі практики, що забезпечує діяльнішу орієнтацію професійної підготовки. Хоча цілі систем підвищення кваліфікації вчителів усіх країн знаходяться в одній площині, існують відмінності у формах і методах роботи з учителями. У Франції активно використовуються телекомунікаційні та інформаційні технології, самостійна та науково-дослідницька робота; в Англії – активні методи навчання (рольові ігри, тренінги тощо), методичні семінари, конференції, групові форми роботи. Зроблений аналіз розвитку закордонних систем підвищення кваліфікації вчителів виявив актуальність цієї проблеми та її важливість для розвитку вітчизняної системи післядипломної педагогічної освіти.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямку передбачають

<i>Гурова О. М.</i>	ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПРАВОСЛАВНОГО ВИХОВАННЯ В КИЇВСЬКІЙ РУСІ	76
<i>Гурова Т. Ю.</i>	НЕОБХІДНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ	83
<i>Гуров С. Ю.</i>	ОБ'ЄКТИВНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СМАКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	89
<i>Зарубінська І.Б.</i>	КРИТЕРІЙ ТА ПОКАЗНИКИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	95
<i>Зеліковська О. О.</i>	МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ЕКОНОМІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ТА ЇЇ ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ	103
<i>Каменський О. І.</i>	МЕТОДИЧНА ОРГАНІЗАЦІЯ ВСТУПНОГО КОРЕГУВАЛЬНОГО КУРСУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	110
<i>Калашиник І. В.</i>	ПРОБЛЕМА ІНТЕГРАЦІЇ ТА ДЕЗІНТЕГРАЦІЇ В АНАЛІТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ	115
<i>Карасиков В. В.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОГРАММ ТЕСТИРОВАНИЯ ДЛЯ ИЗЛОЖЕНИЯ НОВОГО МАТЕРИАЛА	126
<i>Кізін І. В.</i>	ОСВІТНЬО-ОРГАНІЗАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЕДВАРДА ЖАРСЬКОГО У ДІАСПОРІ	134
<i>Котикова О. М.</i>	РОЛЬОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ НА ОСНОВІ НАВЧАННЯ ЧЕРЕЗ ПРАКТИКУ	140

ЗМІСТ

<i>Бабкіна К. В.</i>	ДО ПИТАННЯ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН	3
<i>Балабай М.</i>	СТВОРЕННЯ ПЕРШИХ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИХ ЗАКЛАДІВ ВІЙСЬКОВОГО ПРОФІЛЮ НА ТЕРИТОРІЇ УКРАЇНСЬКИХ ГУБЕРНІЙ РОСІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ	8
<i>Башавець Н. А.</i>	СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ЗДОРОВ'Я ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ	15
<i>Бондаревська І. О.</i>	РЕЗУЛЬТАТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ТРЕНІНГУ: „ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЖІНОК-МЕНЕДЖЕРІВ”	24
<i>Борова Т. А.</i>	ТЕХНОЛОГІЇ АДАПТИВНОГО УПРАВЛІННЯ ЩО СПРЯМОВАНІ НА САМОРОЗВИТОК УЧАСНИКІВ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	37
<i>Везетіу К. В.</i>	РОЗВИТОК НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ: ОБґРУНТУВАННЯ ТЕМИ ДИСЕРТАЦІЙНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	44
<i>Вожегова Т. В.</i>	РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	47
<i>Гвозд'їй С. П.</i>	ПОКАЗНИКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ ОСНОВ БЕЗПЕЧНОЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ	54
<i>Гибадуллина Н. Г.</i>	ОСНОВНОЙ СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР В ТЕОРИИ НАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С.И.ГЕССЕНА (1887-1950ГГ)	59
<i>Горбунова Н. В.</i>	ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ СЛОВНИКОВОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	66

розробку моделі підвищення кваліфікації вчителів у питаннях, які пов'язані із використанням здоров'язбережувальних технологій безпосередньо в школах.

Резюме. У статті надане аналіз закордонного досвіду розвитку системи післядипломної освіти вчителів. Метою післядипломної освіти вчителів за кордоном є підвищення кваліфікації для своєчасних потреб школи, безперервний професійний і особистісний ріст учителя. Для вирішення цих завдань існує значне різноманіття підходів, форм, методів до післядипломного навчання вчителів як на базі вищих навчальних закладів так і підвищення кваліфікації безпосередньо в школах. Зміст підготовки пов'язане із наявністю гнучких навчальних планів і варіативних навчальних програм, збагаченням долі практики, з телекомунікаційними та інформаційними технологіями, розвитком самостійної та науково-дослідницької роботи; активними методами навчання (рольові ігри, тренінги тощо), методичними семінарами, конференціями, груповими формами роботи. Зроблений аналіз розвитку закордонних систем підвищення кваліфікації вчителів виявив актуальність цієї проблеми та її важливість для розвитку вітчизняної системи післядипломної педагогічної освіти. **Ключові слова:** вчителі, післядипломна освіта, підвищення кваліфікації, закордонний досвід.

Резюме. В статье представлен анализ зарубежного опыта развития последипломного образования учителей. Целью последипломного образования учителей за рубежом является повышение квалификации для своевременных нужд школы, непрерывный профессиональный и личностный рост учителя. Для решения этих задач существует значительное разнообразие подходов, форм, методов последипломного образования учителей, как на базе высших учебных заведений, так и повышение квалификации непосредственно в школах. Содержание подготовки связано с наличием гибких учебных планов и вариативных учебных программ, увеличением доли практики, с телекоммуникационными и информационными технологиями, развитием самостоятельной и научно-исследовательской работы; активными методами обучения (ролевые игры, тренинги и т.д.), методическими семинарами, конференциями, групповыми формами работы. Сделанный анализ зарубежных систем повышения квалификации учителей выявил актуальность этой проблемы и ее важность для развития отечественной системы последипломного педагогического образования. **Ключевые слова:** учителя, последипломное образование, повышение квалификации, зарубежный опыт.

Summary. The article contains the analysis of the foreign experience and system development of the teachers' post-qualifying education. The aim of the teachers' post-qualifying education abroad is their further training for the school's timely needs, continuous professional and personal growth of the teacher. There are many various approaches, forms and methods to the solving of these problems which assist the teacher's post-qualifying education at the higher educational establishments or at the school. The training content is stipulated by the flexible schedule and various study curriculum. It is supplied with the great deal of practice, telecommunicational and informational technologies, promotion of the independent and scientific and research studies, active methods of teaching (role plays, trainings etc.), methodical seminars, conferences, work in groups. The analysis of the foreign

advanced training systems proves the relevancy and importance of the problem for the development of the native advanced teachers training. **Keywords:** teachers, post-qualifying education, further/advanced training, foreign experience.

Література

1. Гаргай, В.Б. Курсовая модель повышения квалификации учителей на Западе [Электронный ресурс] / В.Б.Гаргай // Сибирский учитель. – 2003. – Выпуск №6(30), Ноябрь-декабрь 2003 – Режим доступа к статье: <http://www.sibuch.ru/article.php?no=205>.
2. Закон України „Про освіту” // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 1991. – N 34. – ст.451.
3. Закон України „Про вищу освіту” // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2002. – N 20. – ст.134.
4. Кіщенко Ю.В. Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / Ю.В. Кіщенко. – К., 2000. – 20 с.
5. Кошманова Т.С. Развитие педагогической освіти у США (1960 - 2000 гг.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.04 / Т.С.Кошманова. – К., 2002. – 40 с.
6. Лашихина В.П. Развитие системы подготовки педагогических кадров у Франции (друга половина XX – початок XXI століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 / В.П.Лашихина. – К., 2009. – 20 с.
7. Синенко С.І. Развитие послыдипломной педагогической освіти в странах Западной Европы (Англия, Франция, Германия): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / С.І. Синенко. – К., 2002. – 21 с.
8. Соколова А.В. Професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 / А.В.Соколова. – О., 2009. – 20 с.
9. Яцишин Н.П. Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Великій Британії (90-і роки XX століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.П.Яцишин – Київ, 1998. – 17 с.

Подано до редакції 11.05.2010

УДК 371

СТВОРЕННЯ ПЕРШИХ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИХ ЗАКЛАДІВ ВІЙСЬКОВОГО ПРОФІЛЮ НА ТЕРИТОРІЇ УКРАЇНСЬКИХ ГУБЕРНІЙ РОСІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ

Балабай Микола

Постановка проблеми. Здобуття незалежності поклало початок самостійному державному розвитку України, нової епохи в її історії. Україна має можливість вирішувати свою долю, формуючи незалежну зовнішню й внутрішню політику, розвиваючи всі сфери життя, зокрема освіту та науку, на національній основі і у національних інтересах.

Виховання й навчання молоді в будь-якій країні є визначальним чинником у діяльності держави, його найважливішою функцією. В умовах докорінного

Резюме. Методика применения тренинговых технологий в процессе формирования навыков игры на музыкальном инструменте на практических занятиях в высших учебных заведениях предоставляет возможность моделирования у студентов оптимального исполнительского поведения, инициирует их самостоятельность, способность к принятию решений и плодотворное сотрудничество с педагогом. **Ключевые слова:** тренинг, коучинг, кейс, математические методы, алгоритмы действий, структура занятий.

Summary. The technique of application training of technologies during formation of skills of game on the musical tool on practical employment in higher educational institutions gives an opportunity of modeling at the students optimum behaviour of execution, initiates their independence, ability to acceptance of the decisions and fruitful cooperation with the teacher. **Keywords:** a training, coaching, case, mathematical methods, algorithms of actions, structure of employment.

Література

1. Бергер Н. А. Современная концепция и методика обучения музыке (Голос нот) / Н. А. Бергер. - СПб.: КАРО, 2004. – 368 с. – (Модернизация общего образования)
2. Васянович Г. П. Педагогічна спадщина А. Макаренка у контексті морально-правової відповідальності педагога / Г. П. Васянович // Теорія і практи. упр. соц. системами: філос., психологія, педагогіка, соціол. – 2008. – № 3. – С. 53 – 59.
3. Энциклопедія кібернетики. / Ред. Глушков В.М., Амосов М.М., Артеменко І.А.. Т. 1-2. – К.: Наук. думка /Вид. Укр. рад. енциклопедія, Академія наук УРСР, 1973. – 624 с.
4. Рейзенкінд Т.Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті / Т. Й. Рейзенкінд – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. – 640 с.
5. Стефаненко П. Особливості та процес функціонування модульної дистанційної дидактичної системи / П. Стефаненко // педагогіка та психологія проф. освіти. – 2001.- №4. – С.51-63.
6. Технология проведения тренингов з формування здорового способу життя молоді/ Г. М. Бевз, О. П. Главник - К.: 2005. – С.88 - 146.
7. Фопель К. Технология ведения тренинга. Теория и практика: пер. с нем. - М.: Генезис, 2003. - С. 8-38.-272с.

Подано до редакції 04.06.2010

Нотами користуватися не рекомендується, мелодичні стереотипи повинні бути на слуху. Списки претендентів і ордера для ознайомлення позначені в таблиці № 2:

Тренінг-вправа „Інспектор”

Музичні розгортання	Умовні позначення
1.Бах, ДТК, 1т., тема фуги До-мажор → → → → → →	A
2.Моцарт, симфонія № 40, тема побічної партії з 1 частини	■
3.Бах, токати і fuga ре-мінор, тема токати	■
4.В траве сидел кузнечик	■
5.Шостакович, „Нас утро встречает прохладой”	A1
6.Бах, ДТК, 1т., тема фуги соль-мінор → → → → → →	⊙
7.Укр. нар. пісня Віють вітри	■
8.Паганіні, „Кампанелла”	●
9.Біл.нар.пісня Перепілка;	1A
10.Моцарт, увертюра до опери „Весілля Фігаро”, перша тема	⊙
11.Ревуцький, поема „Хустина”, початок вокальної партії	●
12.Козацький танець 19 ст. → → → → → → → → → →	■
13.Укр. нар. пісня Ти сказала: - Прийди, прийди →	1A1
14.Укр. нар. пісня Заспіваймо пісню веселеньку	● ⊙
15.Укр. нар. пісня Спать мені не хочеться	■
16.Бетховен, тема „К радости”, дві перші побудови	⊙ ●

Наведені тренінги можна спроектувати на найменший мелодичний зворот – мотив (мікроінтонацію), де вибраними знаками (символами) будуть позначатись не великі частини, а 2-3 ступеня ладу. В даному випадку музична інтонація ототожнюється з „музичною фігурою”.

Висновки. Тренінгові технології успішно використовуються в музичній практиці як на заняттях із групою студентів, так і в індивідуальних. Тренінгові вправи дозволяють виявити особливості мелодичної лінії в нотах ще до процесу відтворення її на музичному інструменті. Тренінги впливають на глибину та багатошаровість свідомості, набуття професійних навичок майбутнього вчителя музики. Цьому сприяє формування рефлексії, яка формується на досвіді осмислення алегоричної інтерпретації в умовах аналізу смислів і значень музичної мови у ході проведення тренінгів. Великого значення набуває осмислення ролі символу як медіатора духовного інструментарію єдності матеріального з духовним. У подальших дослідженнях можлива розробка нових тренінгових технологій для формування професійних навичок студентів на заняттях з музично-теоретичних дисциплін у вищих навчальних закладах.

Резюме. Методика застосування тренінгових технологій в процесі формування навичок гри на музичному інструменті на практичних заняттях у вищих навчальних закладах надає можливість моделювання у студентів оптимальної виконавської поведінки, ініціює їх самостійності, здатність до прийняття рішень і плідну взаємодію з викладачем. **Ключові слова:** тренінг, коучін, кейс, математичні методи, алгоритми дій, структура занять.

відновлення нашого суспільства, коли змінюються моральні, духовні й матеріальні цінності громадян, в першу чергу молоді, важливо залучити її до нашої історії, духовної культури, формувати у молодих людей високі патріотичні почуття, вірність конституційному й військовому обов’язку.

Научне вирішення сучасних завдань по удосконаленню системи навчально-виховних закладів військового профілю в Україні неможливе без врахування досвіду минулих поколінь. Особливий науковий інтерес представляє вивчення процесу створення перших таких учбових закладів на території українських губерній російської імперії, де стала реальністю ідея створення інститутів начального військового виховання, розроблені організаційні та теоретико-методичні основи їх функціонування, втіленні своєрідні форми суспільного виховання юнаків.

Мета статті – визнання ролі навчально-виховних закладів військового профілю як оригінального типу учбових закладів суспільного виховання юнаків в Україні в середині XIX на початку XX століть.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Істотний вплив на прогресивний розвиток навчально-виховних закладів військового профілю мали твори таких мислителів, письменників і вчених як І.І.Бецької, М.Г.Чернишевський, М.І.Пирогов, Д.І.Менделєєв, Н.А.Добролюбов, М.І.Вишеградський, Я.П.Козельський, які в різний час викладали в кадетських корпусах.

Важливе місце в історіографії досліджуваної проблеми займають роботи відомих воєначальників і педагогів Д.А.Мілютіна, М.І.Драгомирова, П.О.Бобровського, Н.С.Лалаєва й деяких інших, з іменами яких пов’язана реорганізація кадетських корпусів у військовій гімназії.

В середині XX століття опубліковані роботи М.І.Алапатова, С.Гур’єва, М.М.Жесткової, П.А.Зайончковського, Л.Г.Безкровного. Виданий в 1978 році „Справочник по истории дореволюционной России” П.А.Зайончковського ввібрав в себе практично всю видану літературу про кадетські корпуси.

Наприкінці 90-х років XX сторіччя з’явилися роботи А.Г.Кавтарадзе, П.А.Бученкова А.І.Камєнева, А.А.Буравченкова, В.А.Скоробогатова, В.В.Задорожного та деяких інших авторів, в яких історики звернули увагу на необхідність більш активного використання досвіду роботи в навчально-виховних закладах військового профілю в справі підготовки військових кадрів.

В історіографії сучасного періоду спостерігається зростання інтересу вчених і педагогів до методики, навчання й виховання в навчально-виховних закладах військового профілю в дореволюційній Росії. В цей час з’явилися роботи С.В.Волкова, Ю.А.Голушко, А.А.Колесникова, А.М.Лужникова, М.А.Машкіна, В.І.Харламова, В.М.Крилова, А.А.Михайлова та інших.

Роботи Е.М.Філіппова, Т.И.Буковської розкривають не тільки історію дореволюційних кадетських корпусів, а й сучасний стан навчально-виховних закладів військового профілю.

Вклад основного матеріалу. Навчально-виховними закладами військового профілю в Російській імперії були кадетські корпуси та військові гімназії. Мета створення кадетських корпусів була подвійною: по-перше, забезпечити військові училища, які випускали молодих офіцерів для

комплектування армії добре підготовленими в загальноосвітньому відношенні і вихованими в військовому дусі юнаками; і по-друге, надати офіцерам можливість отримання їхніми синами якісної освіти і виховати їх в дусі безмежної любові і відданості Батьківщині.

Першим таким закладом на території українських губерній був Петровський Полтавський кадетський корпус, створений в межах загальноімперської політики заснування кадетських корпусів в етнічно-неросійських регіонах. 27 вересня 1829 р. малоросійський військовий генерал-губернатор князь М.Г.Репнін оголосив височайше положення про створення кадетського корпусу у Полтаві. Дворянство Полтавської, Харківської, Чернігівської та Катеринославської губерній взяло участь у збиранні грошових сум, які забезпечили б побудову приміщень корпусу та його подальше утримання. Збиранням фінансових внесків від губерній займався Департамент військових поселень, а гроші зберігались в Накази громадської опіки. На 1938 рік суми від губерній склали: Полтавської губернії – 444352 руб. 32 коп.; Чернігівської – 206835 руб. 56 коп.; Катеринославської – 27297 руб. 79 коп.; Харківської – 306304 руб. 66 коп. Відповідно, з державного казначейства 1834 року було додатково відпущено для цієї мети 300 тис. руб. асигнаціями¹.

Тривалість навчання в корпусі становила 7 років, приймалися в нього хлопчики з 10 років. У складі корпусу було 4 роти: гренадерська, дві мушкетерські й неранжирувана. Першим директором корпусу був генерал-майор Вікентій Францович Святловський. Корпус отримав прапор в 1844 році на підставі грамоти, підписаної імператором Миколою I під час його відвідування Віндзорського замка у Великобританії.

Хлопців молодших класів вчили фотографувати, збирати гербарії, виготовляти опудала звірів і птахів, спостерігати зоряне небо, доглядати за кіньми арденівської породи на конезаводі в селі Жуки, ловити рибу, їздити на велосипеді й багато іншому, що робить життя дитини цікавим, а роки, проведені в корпусі – найщасливішими роками майбутнього офіцера. Їм викладали: арифметику, російську мову й словесність, французьку й німецьку мови, хімію, географію, історію, аналітику, музику, малюнок, космографію, танці, спів, ручну працю, законодавство, проекційне креслення, фехтування, плавання, гімнастику. Часто для цього запрошувалися викладачів Полтавської духовної семінарії, інституту шляхетних дівчат, реального училища й Харківського технологічного інституту².

Історія кадетського корпусу в Києві розпочалася в 1833 році після рішення Миколи I створити його саме тут. На дворянському зібранні 1847 р. обговорювалося питання утримання кадетського корпусу, що створювався у Києві. Задля цього дворяни вирішили ввести добровільні пожертвування у розмірі 5 коп. з кожної ревської душі³.

Причому, цей збір, дійсний і у Волинській, і у сусідніх правобережних губерніях, діяв впродовж більше, ніж двох десятиліть⁴.

Перелік і обсяг викладання навчальних предметів у корпусі був достатніми, щоб випускники могли продовжити військову освіту або службу в армії. Наприклад, у 1861 р. на підготовчому курсі викладали: Закон Божий, російську, німецьку й французьку мови, арифметику, каліграфію і малювання;

7. Матриця В
Зона В

■ ⊙
⊙



■ - квінтовий остов ладу; ■ - прилегли до тонічного остову ступені; ⊙ - мажор; ⊕ - мінор.

Мелодія знаходиться між нижній і ступенями, в діапазоні октави між ступенями. Зона В – варіант, інверсійний від основного А

Ф.Шопен, концерт для ф-но з оркестром e-moll, тема головної партії;
В.Моцарт, Менует e-moll;
Біл. нар. пісня Перепілка








Мелодика класифікується за відповідними матрицями, які об'єднуються за тонально-ладовими ознаками (I-V, V-I, I-V-I, V-I-V з прилеглими ступенями згори і знизу) і відбивають просторове положення мелодичних побудов (стереотипів) у звукоряді центральної ладової системи за аналогією з таблицею множення [1, с.76]. Якщо проаналізовані якості мелодики будуть зафіксовані в певних граматичних, математичних, графічних моделях, то ці матриці можна використовувати у тренінгах-вправах. Наприклад, „Фотограф” – кейс фахівця, який вільно орієнтується за графічним обрисом мелодії (нотного запису) і швидко запам'ятовує запропонований для тимчасового ознайомлення музичний приклад. Тренінг стає необхідною умовою “роздвоєння” роботи мислення при читанні нот. Відбувається одночасне усвідомлення подальших першочергових завдань при виконанні раніше сприйнятих елементів без спрямування уваги на клавіатуру фортепіано. „Тканина звуків” – кейс вибору музичних творів за відповідним фактурним оформленням (гами, акорди, альбертеві баси, нашарування звукової маси, тремоло, органний пункт). Сприяє закріпленню музичних формул. „Орієнтування” – кейс зосередження уваги на стереотипах мелодії, гармонії (упізнаванні відповідних матриць) після попереднього недовготривалого ознайомлення з нотним текстом музичного твору і визначення запропонованого коучінгом (викладачем) музичного фрагменту у живому виконанні. Використовується метод наслідування. „Музична алгебра (або геометрія)” – кейс визначення і класифікації стереотипів мелодичних фігур (матриць), які визначають частини місць висотного простору панування мелодії, варіативних зон, позначення їх графічними знаками, символами або простими геометричними фігурами, які упізнаються миттєво (овал, круг, трикутник, квадрат). „Охоплення” просторової форми мелодії допомагає швидко упізнавати їх, свідомо інтонувати і відтворювати на музичному інструменті.

„Інспектор” – кейс роботи інспектора з розподілу житлової площі – матриць, яких є декілька варіантів серед претендентів на проживання – мелодичні побудови. Пропонуються „ордера для ознайомлення” мелодичних побудов з відповідним місцем проживання. Вони повинні або погодитись, або відмовитись і чекати іншого варіанту. В тренінгу є типовий проект, в якому на кожному поверсі розташовані квартири (відповідно до позначених зон з тренінгу „Музична алгебра”. Всі варіанти в сумі складуть матрицю (наприклад А або фігуру прямокутника). Претенденти „заселяються” (проводяться відповідні лінії), а тим, хто залишився підшукується нова „життєва площа”.

- написання мелодичного диктанту [1].

Таблиця № 1

Матриці першого порядку для тренінгу „Музична алгебра”

Позначення	Характеристики матриць	Музичні приклади
1. Матриця А Зона А I-V ст. + ...	Мелодія знаходиться в квінті між I і V ступенем з можливими прилеглими ступенями	I.C.Бах, ДТК, 2т., тема фуги c-moll; М.Глінка. Вальс-фантазія; I.C.Бах, ДТК, 1т., тема фуги g-moll; Несе Галя воду, коромисло гнеться; Ой, лопнув обруч; Дощик, дощик, капає дрібненький; Ой з-за гори кам'яної;
1.1. Зона А 	Діапазон мелодичної лінії співпадає із зазначеним місцем – квінта на I ступені	I.C.Бах, ДТК, 1т., тема фуги D-dur; Тече річка невеличка з вишневого саду; Уж как я мою коровушку люблю; Заинька, попляши;
1.2. Зона А 	Розширення діапазону до сексти на I ступені з підключенням VI ступеня. Межі мелодії займають більше місця, на якому мелодія знаходиться	Ф.Шуберт, тема головної партії з „Незакінченої симфонії”;
1.3. Зона 1А 	Розширення діапазону до сексти на VII ступені із включенням VII ступеня	I.C.Бах, ДТК, 1т., тема фуги g-moll; Укр. нар. пісня Ой, пішла дівчина бережком;
1.4. Зона А1 	Розширення діапазону до септими на VII ступені із включенням обох ступенів (VI і VII), які прилягають до орієнтирів із „зовнішнього боку” – варіант, похідний від двох попередніх	А.Хачатурян. Андантино; Ой на горі та й жінці жнуть; За городом качки пливуть; Сонце низенько, вечір близенько; Шостакович, тема фуги C-dur
2. Матриця АВ Зона АВ + ... 	Мелодія знаходиться в октаві між I і I верхнім ступенями – зони АВ (зліва направо, як на клавіатурі фортепіано) з можливим розширенням за рахунок прилягаючих ступенів I	Г. Персел. Арія; I.C.Бах, ДТК, 1т., тема фуги b-moll; Польська нар пісня Вісла;
3. Матриця ВА Зона ВА + 	Мелодія знаходиться в октаві між V нижнім і V ступенями зони ВА з можливим розширенням за рахунок прилягаючих ступенів	Укр. нар. пісня Віють вітри; I.C.Бах, клавірний концерт a-moll (початок); Ж.Бізе. „Циганська пісня” з опери „Кармен”;
4. Матриця ВАВ Дві зони В 	Мелодія знаходиться в діапазоні між V нижнім і I верхнім ступенями, які включають дві зони В: ВАВ	
І так далі:	Матриця АВА - Дві зони А; „Відкрита матриця” - ВА і ВАВ	

на курсі загальному: Закон Божий, російську, німецьку й французьку мови, арифметику та тригонометрію, математику, географію всесвітню і Росії, фізику, ботаніку, зоологію, ситуаційне креслення, малювання й каліграфію, топографію і топографічне креслення; на курсі: спеціальному: Закон Божий, російську, німецьку й французьку мови, історію, законодавство, статистику, математику, хімію, топографічне креслення, фортифікацію, артилерію, тактику, військову історію, артилерійське креслення⁵.

Так, лише в 1888/89 навчальному році з кадетами проводили заняття викладачі Київського, Санкт-Петербурзького, Московського, Дерптського університетів, Санкт-Петербурзької духовної академії в ранзі кандидатів наук. У корпусі також викладали: В.Дуссал (викладач французької мови з лицю Бонапарта в Парижі), І.Радосевич (учитель малювання з Берлінської академії мистецтва), С.Ланчевський (з Варшавського танцювального училища) та інші⁶. Великим авторитетом у кадетів користувалися найкращі тогочасні педагоги Києва, серед них визначний український філолог П.Житецький і відомий художник, ілюстратор творів М.Гоголя О.Агін (викладав малювання)⁷.

У системі військової підготовки кадетів значну роль відігравали літні табори. Київський табір з дерев'яними бараками був у Кадетському гаї. Муштрові рота (старші класи) після іспитів перебувала там 6 тижнів.

Заняття в таборі поділялися на практичні і теоретичні. До практичних занять належали: муштрове навчання; гарнізонна й польова служба (виключені з програми в 1888 р.); військові прогулянки; стрільба дробинками; визначення відстаней на око; гімнастика й фехтування; плавання; польова топографічна робота. Теоретичні заняття полягали в ознайомленні з відомостями, обов'язковими для кожного рядового; даними про гарнізонну й польову службу (виключені з програми в 1888 р.); опануванні топографічного креслення. Весь побут у таборі наближався до побуту військових таборів. Кадети відбували вартову службу, самі будували укріплення. Стріляли з карабінів „сколлер”.

До початку Великих реформ Олександра II (1855-1881 гг.) система військово-навчальних закладів Росії перестала відповідати вимогам свого часу. З розвитком військової науки, ростом обсягу знань, необхідних офіцерові прийшло розуміння неможливості дати в межах одного закладу загальну й фахову освіту.

В 1860-ті роки з ініціативи військового міністра Д.О.Мілютина військово-навчальні заклади піддалися докорінній реорганізації. Суть реформи полягала у відділенні загальноосвітнього курсу від військово-спеціального.

Військові гімназії формувалися із загальних класів кадетських корпусів. Їхній стройовий склад був скасований, і більшість офіцерського складу була замінена цивільними викладачами. Всього до 1871 року було сформовано 12 військових гімназій, а замість шестирічного навчання введено семирічне. Всі вони розпочали підготовку й випуск не офіцерів, а кандидатів до вступу у військові училища⁹.

Російсько-турецька війна 1877-1878 років показала, що випускники військово-навчальних закладів одержали цілком якісну підготовку. Проте, став викликати занепокоєння той факт, що військові гімназії, даючи достатні знання

в області середньої освіти, недостатньо забезпечували професійну підготовку своїх вихованців. Тому було ухвалене рішення знову ввести стройові заняття й замінити цивільних вихователів стройовими офіцерами. Н.О.Махотін, зокрема, наполягав, що тільки офіцери, а не цивільні вихователі здатні прищепити вихованцям „почуття відданості й любові до армії”.

В 1880-ті роки військові гімназії були перетворені в кадетські корпуси, які зберегли загальноосвітній курс, але відрізнялися більш вираженим воєнізованим режимом, що націлював на підготовку до військової, офіцерської служби. О.М.Лушніков обгрунтовано думає, що процес реорганізації військових гімназій у кадетські корпуси був складним і невизначеним¹¹.

Одночасно утворювались нові кадетські корпуси: Одеський великого князя Костянтина Костянтиновича (1899 р.), Сумський кадетський корпус (1900 р.), Севастопольський морський кадетський корпус (1916 р.), який був закритий в літку 1917 року. Проект заснування в Одесі кадетського корпусу виник в першій половині 1890-х рр.. Командувач військами Одеського округу граф О.І. Мусін-Пушкін визнавав за необхідне аби Малоросія мала спеціальний навчальний заклад для малолітніх дітей військовослужбовців. Проект заснування кадетського корпусу на півдні було доведено до відома військового міністра та імператора, й, за висловом „Русского инвалида” від 14 серпня 1898 р., – „Його Величності благоугодно було зупинити свій вибір на Одесі”.

Наказом імператора Миколи II, оголошеному у наказі по Військовому відомству №116 за 1899 р., а саме 16 квітня 1899 року було засновано Одеський кадетський корпус. Тоді ж було затверджено й положення про нього. Цим положенням затверджувалося:

1) В місті Одесі створити кадетський корпус на 500 казеннокоштных інтернів.

2) Формування цього корпусу розпочати з 1899-1900 рр. і розбудувати його поступово впродовж семи років.

3) На утримання повного штату корпусу виділено суму 94,162 руб.57 коп. На утримання кадет по табелі виділено суму 108,678 руб.4 коп. Всього по штату й табелі – 202,840 руб.61 коп. Крім того, впродовж семи років відпущено 150,000 руб. (тобто по 300 руб. на кадета), на першочергове облаштування всього необхідного в корпусі.

4) До повного сформування корпусу здійснювати відпущення грошей пропорційно особовому складу кадет.

Наприкінці травня 1899 р. в Одесу прибув призначений директором корпусу генерал-майор М. Е. Дерюгін і керівний персонал, які приступили до організації ремонту казарм і підготовці їх до прийому перших кадетів. 26 серпня 1899 р. відбулися іспити, після яких у перший клас корпусу були зараховані 68 юнаків. 1 вересня відслужили урочистий молебень, і з наступного дня розпочався перший навчальний рік. Наприкінці осені 1900 р. корпус вперше відвідав великий князь Костянтин Костянтинович, який у березні того ж року був призначений головним начальником військово-навчальних закладів¹³.

6 жовтня 1902 р. був освячений корпусний храм на згадку святих рівноапостольних братів Кирила й Мефодія. На торжестві освячення був

ритмічного малюнку?

- Чи не змогли б ви проспівати мелодію „про себе” і чітко уявити перший звук (акорд)?

3 етап. Викладач допомагає зосередитися на виконанні твору, забезпечити виконання головного принципу читання – бачу-чую-виконую - завчасними попередженнями тихим, лагідним тоном: „дивись уперед”, „не пропусти ключовий знак” тощо.

4 етап. Основна роль викладача зводиться до ролі наставника, який разом зі студентом підводить підсумки тренінгу. Відбувається сумісний аналіз досягнення мети, дається порада або виконуються нові муз. приклади, що стимулює студента до поліпшення свої нових навичок. Ключові питання етапу: «Які помилки були припущені і як у подальшому покращити результати?».

- Від чого ви більше всього отримали задоволення: мелодики, темпу, прозорої фактури тощо?

- Що для вас виявилось найскладнішим під час виконання п'єси?

Деякі питання можуть обговорюватись сумісно:

- Як ви думаєте, що буде представляти для вас найбільші труднощі, коли ви почнете ознайомлення із музичними прикладами?

- Як можна було б зробити цю вправу більш значимою для вас?

- Які шляхи поліпшення миттєвого сприйняття нотного тексту ви бачите?

Аналогічно можна проводити тренінги-вправи з формування інших виконавських навичок. Наприклад, „Живий звук” (у роботі над звуком), „Вірний шлях” (фразування), „Гарна дорога” (цілісність побудов), „Колесо руху” (технічні зрушення), „Почуття” (інтонування), „Асоціації” (фразування з варіантами підтекстовок), „Стала конструкція” (архітектоніка, цілісність твору), „Враження” (виразність виконання) тощо. Якщо тренінг-завдання не вдається виконати, необхідно звернутися до більш елементарних музичних прикладів або окремих тренінгів для формування уявлень про поділ музичної тканини, про ознаки завершеності елементів структури, про опорно-сміслові елементи музичних побудов, про фактурні ознаки тощо.

В змісті тренінгів можна успішно використовувати методи математичні, коли дія розбивається на певні віхи, що закодовані в символічних фігурах та їх конструюванні. Такі моделі є зручними для запам'ятовування і упізнавання. Для складання подібних тренінгів-вправ з елементами рольової гри ми використовували концепцію російського музиканта і педагога Н. Бергер „Музика для всіх”, в основу якої покладені закономірності математичних методів, що ґрунтуються на декодуванні числової символіки, геометричних фігур у площині дискретної висотної системи. Створена модель симультанно-просторового образу мелодії з визначеними стереотипами (матрицями, мелодичними зворотами, зворотами-стереотипами) надає можливість швидко упізнавати мелодію, допомагає вирішенню таких проблем, як:

- формування навичок читання з аркуша;
- швидкого опанування музичних творів;
- накопичення музичних тем в пам'яті;

проектних кейсів результатом є програма з подолання нагальних проблем. В індивідуальних заняттях ми маємо справу з останніми [7, с.30].

Переваги тренінгу полягають в тому, що він створює неформальне, невимушене спілкування учасників (коучінга і студента), яке відкриває можливості засвоєння чужого досвіду шляхом наслідування, формує навички логічного мислення, аналізу, вибору і презентації інформації. На відміну від традиційних форм навчання, тренінгові технології ініціюють весь потенціал людини: рівень та обсяг її видів компетентностей, які мають місце в професійній діяльності, її самостійність, здатність до прийняття рішень, до взаємодії тощо [4, с.267]. На заняттях ми використовуємо методи сенситивного тренінгу (невербальних вправ), маємо можливість подання інформації певними порціями.

Метою дослідження є методична розробка занять з тренінгу на музичному інструменті з наведенням відповідних алгоритмів дій та тренінгових вправ.

Отримані результати. Проведення тренінгу відбувається за чітко визначеною структурою. Типова структура, мета та завдання тренінгу є основою для складання плану його проведення, який може мати різні форми (таблиця, перелік послідовних дій, схема, мапа тощо), але він повинен бути обов'язково. Враховуються методи, які використовуються у ході тренінгу: запам'ятовування, перевірки, порівняння з відомим, співставлення, відтворення голосом або виконавськими рухами опанованого завдання [6, с.45]. Наприклад, на занятті з основного музичного інструмента (додаткового, занятті з гри на музичному інструменті) ми застосовуємо тренінг-вправу під назвою „Дослідник”. Створюємо кейс (ситуацію) занурення у світ музичної символіки та її закономірностей за умов відтворення незнайомого музичного тексту, тобто, читання з листа. Структуру заняття з тренінгу зображаємо у вигляді переліку основних дій на різних етапах його виконання:

1 етап. Пояснення мети навчального завдання – дослідити і відтворити у звуках зазначене завдання (музичний твір); уточнення норм і правил ознайомлення з нотним текстом, вимог читання з аркуша – з першої спроби і без зупинок. Інформація у формі питань буде стимулювати інтерес до тренінгу. При цьому необхідно звернути увагу на формулювання питань, їх спрямованості, тону озвучення. Наприклад:

- Чи пам'ятаєте ви правила ознайомлення з новим текстом?
- Чи не пригадаєте ви головну умову, яка спрямовує виконавські дії при читанні нот з аркуша?

2 етап. Викладач допомагає осмислити завдання, не втративши при цьому використання елементів отриманого досвіду, які ґрунтуються на питаннях про те, що відбулося у ході аналізу незвичайного, і як студент на це реагував. На даному етапі ми визначаємо правила ознайомлення з нотним текстом, складаємо відповідний загальний опорний план аплікатури, визначаємо рівень активної дії пальців, “дихання” рук. Приклади типів запитань, що коучінг може задати в тому ж таки делікатному тоні:

- А чи помітили ви залежність темпу від назви музичного твору?
- Чи не можна бути більш конкретним у визначенні жанрового

присутній Великий князь Костянтин Костянтинович. Після його смерті навчальний заклад став іменуватися Одеським Великого князя Костянтина Костянтиновича кадетським корпусом¹⁴.

Сумський кадетський корпус був одним з наймолодших. До революції корпус встиг зробити всього одинадцять повних випусків. Заснований 12 грудня 1899 р. постановою Військової ради й відкритий 18 січня 1900 р. Корпусне свято – 12 грудня.

Своїм виникненням Сумський кадетський корпус багато в чому зобов'язаний добродійності відомого цукрозаводчика Івана Герасимовича Харитоненко. Син Івана Герасимовича; згідно заповіту, безоплатно надав Військовому відомству 50 десятин землі й 500 000 рублів на будівництво в Сумах кадетського корпусу.

Сумський кадетський корпус був єдиним із всіх корпусів, що мав у своєму розпорядженні такий великий наділ землі: п'ятдесят десятин, включаючи розкішний парк і прямий вихід до ріки Псел.

Чисельність кадетського корпусу була встановлена в 600 чоловік, розділених на чотири роти. Навчальні заняття у корпусі почалися 31 серпня 1900 р.

В 1902/03 навчальному році заняття стали проводити, здебільшого штатні викладачі, а також викладачі із місцевої гімназії. В 1904 р. була сформована 3-я, а в 1906 р. – 4-а рота. З появою 4-ої роти в корпусі налічувалося 20 відділень.

В 1906 р. великий князь Костянтин Костянтинович вручив Сумському кадетському корпусу прапор. Більшість сумських кадет добре закінчували військові училища. За спогадами багатьох випускників, склад вихователів і викладачів корпусу був „безперечно першокласним”, всі предмети викладались на належному рівні, як за обсягом матеріалу, так і за змістом. 15

Висновки. Таким чином, життя, виховання і освіта юнаків протягом двох століть не стояли на місці і на одному рівні. Відповідно до прогресу та зміни умов життя змінювались методи виховання і навчання в кадетських корпусах: вдосконалювались навчальні програми, висувались підвищені вимоги до рівня знань, стройового вишколу і фізичної підготовки. Але досвід існування кадетських корпусів довів, що мета, поставлена при їх створенні була досягнута і військове виховання дало офіцерів, що мали почуття честі, гідності, порядності, обов'язку, здатних на самопожертву, безмежно відданих своїй Батьківщині,

Історія підготовки підростаючого покоління до служби в армії являється основою сучасної військової освіти. Тому сьогодні дуже важливо зберегти наступність, не розгубити накопичений століттями педагогічний досвід, примножити досягнення військової думки.

Резюме. В статті йдеться про організаційні та змістовні засади діяльності навчально-виховних закладів військового профілю в Україні в середині XIX на початку XX століття. Розглядається їхнє місце в суспільному вихованні дітей та підготовці їх до служби в армії. **Ключові слова:** кадетський корпус, військові гімназії, кадет.

Резюме. В статье идет речь об организационных и содержательных основах деятельности учебно-воспитательных учреждений военного профиля в

Україне в середині XIX в на початку XX століття. Розглядається їх місце в суспільстві, вихованні дітей, і підготовці їх до служби в армії.

Ключевые слова: кадетський корпус, військові гімназії, кадет.

Summary. The article deals with basic organization and content principles of the activities of the military teaching and educational institutions in Ukraine in the middle of the 19-th and at the beginning of the 20-th century. Their role in the social upbringing of the children and their preparation to the serve in army. **Keywords:** cadet corps, military gymnasiums, cadet.

Література:

1. Павловський І.Ф. Історичний нарис Петровського Полтавського Кадетського Корпуса (1840-1890). – Полтава, 1890. – С.28.
2. Безверхній О. Петровський Полтавський Кадетський Корпус. <http://www.museum.poltava.ua/Poltava/index.htm>.
- 3.Центральний державний історичний архів України м. Києва. – Ф. 442. – О. 1. – Спр. 7098. – Арк. 121.
4. Центральний державний історичний архів України. – Ф. 442. – Оп. 801. – Спр. 291. Арк. 1-35.
5. Державний архів м. Києва. – Ф. 112. – Оп. 1. – Спр. 356. – Арк. 18.
6. Державний архів м. Києва. - Ф. 112. – Оп. 1. – Спр. 740. – Арк. 18-23.
7. Кадетське братство. – К., 2004. – С. 353.
8. Державний архів м. Києва. - Ф. 112. – Оп. 1. – Спр. 1784. – Арк. 52.
9. Філіппов Е.В. Кадетські корпуси у Росії: минуле та сучасне.СПб., 1997. С.16.
- 10.РГВИА. Ф. 725. Оп. 20. Д. 18. С. 190.
- 11.Лушніков О.М. Армія, держава й суспільство: система військового утворення в соціально-політичній Росії. Ярославль, 1996. С. 103.
12. Одеський кадетський корпус за перші сім років його існування. Одеса, 1906. – С.5-6.
- 13.Решетов С., Одеський кадетський корпус: сторінки історії „Вечірна Одеса”, 19.05.2009 р.
- 14.Вікіпедія – вільна енциклопедія <http://ru.wikipedia.org/wiki>.
15. Гурковський В.А. Кадетські корпуси Російської імперії .Видавництво „Білий берег”,2005.Т– 2. – с.1-5.

Подано до редакції 01.05.2010

- ефективна форма опанування знаннями;
- інструмент для формування умінь і навичок;
- форма розширення власного набутого досвіду.

Таким чином, тренінг – це спланований комплекс дій і процедур, які орієнтовані у нашому випадку – оволодінні навичками гри на музичному інструменті - на допомогу студенту з метою організації умов ефективного виконання завдань і розвитку виконавських навичок. Скеровані тренінгові методи на моделювання у студентів оптимальної виконавської поведінки [4, с.212].

Аналіз досліджень і публікацій. Базуються тренінги на системному підході, сформованому у царині кібернетики. У джерел цього напрямку стоїть Герберт Вінер. Системний підхід, в свою чергу, ґрунтується на комплексності, широті охоплення проектування та планування. Серед дослідників питань системного підходу слід зазначити українських вчених В.М.Глушкова, Г.П.Васяновича, П. Стефаненко, О.Є.Коваленко.

В „Енциклопедії кібернетики” під редакцією В.М.Глушкова системний підхід розглядається як програма загальної теорії системи (ЗТС), яка розповсюджується на широкий клас систем [3]. Г.П.Васянович визначає системний підхід як напрямок спеціальної методологічної науки, завданням якої є розробка методів дослідження і конструювання організації складних об’єктів як систем [2]. П.Стефаненко спирається на такі закономірності системного підходу, як взаємозв’язок та взаємозумовленість, коли кожна системність розглядається як цілісна система і підсистема в іншій системі [5]. О.Є.Коваленко розглядає питання використання системного підходу у контексті особистісно-мотиваційного компонента цільового, структурно функціонального аналізу методичної діяльності.

Метод кібернетичного підходу є важливою рисою системного підходу до процесу навчання (А.Алексюк, Ю.Бабанський, В.Безпалько, В.Глузинський, П.Гальперін, А.Лернер, Н.Талізін). Тренінгові моделі вивчали А.Г.Васюк, І.І.Кошманова, С.І.Макшанов, О.П.Ситников.

Тренінг базується на методах наслідування, реалізація яких можлива лише за умов спілкування (сумісної діяльності) з викладачем (тренером). Схожість дій, які здійснюються в прийомі наслідування за зразком з діями викладача, створюють орієнтовну основу дії (алгоритм дії), що скорочує процес її освоєння [7, с.19].

Поняття „коучінг” походить від середньовікового англ. слова coache (фургон, вагон) – транспортний засіб, який дозволяє пересуватися в бажане місце. Коуч в освіті – це тренер (викладач), який навчає вихованців основних прийомів і стратегій. Коучінг розшифровує метод тренінгу. ґрунтується на чітких інструкціях і наочних прикладах. Інструментом коучінгу є етапи планування досягнення результату, дослідження глибинних цінностей, моделювання.

Кейс – це виокремлення ситуації, яка організує студентів на формулювання проблеми і пошук варіантів її вирішення. Визначаються проблемні та проектні кейси. У проблемних ситуаціях результатом є визначення і формулювання проблеми, оцінка складності рішення. Для

course included both curricular and extracurricular activities of teachers and children. Due to the comprehensive study of business students received full picture of its activities. Communication with representatives of various industries gave children the opportunity to reveal specific features of many professions. As a result, systematic and well-judged work in career guidance helped students to make a choice of their career. **Keywords:** career guidance with students, social science, secondary school, curricular and extracurricular activities.

Література

1. Державний архів Сумської області (далі ДАСО). - Ф. – Р-6659. - Оп.1. - Спр. 10. – 110 арк.
2. ДАСО. - Ф. – Р-7375. - Оп.1. - Спр. 252. – 189 арк.
3. О преподавании обществоведения. Из материалов Всероссийского семинара учителей обществоведения, январь 1964 года и „Педагогических чтений“, январь 1965 года / Под ред. С.В.Щепрова, В.И.Мазуренко. – М.: Просвещение, 1965. – 132 с.
4. Резник А.Б. Профорентация учащихся в процессе преподавания обществоведения / А.Б.Резник // Преподавание истории в школе. – 1972. - № 1. – С. 61-65.
5. Усачев И.Ф. Профорентация на уроках и во внеклассной работе по обществоведению / И.Ф.Усачев // Преподавание истории в школе. – 1969. - № 3. – С. 54-59.

Подано до редакції 12.06.2010

УДК 78:371.13

ТРЕНІНГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ГРИ НА МУЗИЧНОМУ ІНСТРУМЕНТІ

*Ярошенко Олена Миколаївна, старший викладач
Криворізький державний педагогічний університет*

Постановка проблеми. Оновлення змісту музичної освіти може відбуватися різними шляхами, але реальні зрушення будуть залежати від вмінь викладача реалізувати в художньо-творчому процесі сучасні концепції і методи навчання. Сьогодні значна увага приділяється інтерактивним методам навчання, з якими багато спільного має проведення тренінгу. Як відомо, тренінгові технології набули великого поширення за кордоном (Англія, США), останнім часом стали популярними в сучасній вітчизняній освіті. Формалізований метод дозволяє переносити тренінги з інших областей освіти в освіту музичну завдяки загальним закономірностям підготовки спеціалістів різних профілів. З методом тренінгу тісно пов'язані поняття коучінгу та кейсу. Загальне функціональне їх призначення створює підґрунтя для розробки алгоритмів дій виконавської поведінки за музичним інструментом та відповідних тренінгових вправ.

Слово «тренінг» походить від англійського «to train», що означає «навчати, тренувати, дресирувати». Поняття „тренінг” має багатоаспектне значення, але в процесі опанування навичками гри на музичному інструменті це в першу чергу є:

УДК: 378+613

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ЗДОРОВ'Я ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

*Башавець Наталія Андріївна, кандидат педагогічних наук
Одеський інститут фінансів
Українського державного університету
фінансів та міжнародної торгівлі
в.о. зав. кафедри фізичного виховання*

Постановка проблеми. Сучасний достатньо низький стан здоров'я фахівців, зокрема економічного профілю є підставою для докорінного перегляду у вищих економічних навчальних закладах цілей фізичного виховання, тісний зв'язок з професійно-прикладною підготовкою в бік її культурологічної основи та профілактикою професійних хвороб, застосування у навчально-виховному процесі здоров'язберігаючих технологій. Особливо ця проблема загострилася під час економічної та політичної кризи держави.

Ураховуючи зазначені обставини сучасна вища школа повинна спрямовувати майбутнього фахівця на формування ціннісного ставлення до свого здоров'я, на самоосвіту, саморозвиток, саморегулювання, самовиховання, самоконтроль за здоров'ям, усвідомлену орієнтованість на збереження власного здоров'я.

Динаміка погіршення стану здоров'я молоді нашої держави спостерігається вже давно. Так, наприклад, за даними Статистичного щорічника України за 2006 рік коефіцієнт смертності молоді віком 15-19 років (на 1000 осіб постійного населення) становить у 2004 році – 0,7, у 2005 та 2006 роках – 0,8, а у віці 20-24 років: у 2004 та 2005 роках – 1,5, а у 2006 – 1,4. При цьому на першому місці серед причин смертності є хвороби системи кровообігу – коефіцієнт становить 480,8 (у 2006 році), на другому – новоутворення різного походження (90,4), на третьому місці – зовнішні причини (64,6), на четвертому – хвороби органів травлення (30,2), на п'ятому – хвороби органів дихання (24,7), на шостому – інфекційні хвороби (16,3). Крім того кількість студентів вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації, віднесених за станом здоров'я до спеціальної медичної групи, за даними Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту складає у 2000 році – 65091, у 2002 році – 69571, у 2003 році – 74885, у 2004 році – 75054, у 2005 році – 79761, у 2006 році – 83323. Як видно з означених показників статистичного щорічника України за 2006 рік стан здоров'я студентської молоді повільно погіршується, збільшується кількість студентів, які мають хронічні хвороби різного походження.

Вчені (Л. Буцька, Н. Добровольська, О. Дубогай, П. Євстратов, Р. Левін, С. Мединський, Ю. Мосейчук, С. Тимцуник, О. Федорченко та ін.) визначають такі негативні чинники, що позначаються на здоров'ї студентів, як екологія, спадковість, стресові ситуації, нездоровий спосіб життя (паління, наркотики, низький рівень залучення до спорту та оздоровчих вправ), низька якість медичної допомоги, низький рівень якості життя і, як наслідок, неповноцінне та неякісне харчування. На нашу думку, з-поміж усіх вище описаних чинників, які є безумовно вагомими, не акцентується уваги на особистій

відповідальності кожної людини за збереження свого здоров'я та свій спосіб життя, яка майже не сформована в сучасній молоді. Таку відповідальність потрібно поступово формувати впродовж навчання в навчальних закладах на всіх етапах освіти, починаючи з дитячих садків, до вищих навчальних закладів включно. Викладачам і батькам необхідно націлювати молодь на їхню особистісну роль у збереженні свого здоров'я, оскільки саме воно є індикатором повноцінної життєдіяльності та реалізації у майбутній професійній діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблему здоров'я школярів досліджували В. Горашук, О. Дубогай, В. Звєкова, С. Мельник, О. Тимушкін, та ін.; здорового способу життя студентів – І. Герасімова, Н. Завидівська, Г. Кривошеєва, Л. Сущенко та ін.; здоров'я ділової людини – А. Лебеда, В. Осетров, М. Ріпак та ін.

Метою статті є дослідження стану здоров'я фахівців економічного профілю та їхніх професійних захворювань.

Виклад основного матеріалу Фахівці освітньо-кваліфікаційного рівня „спеціаліст” спеціальності 7.050104 – „Фінанси” напряму підготовки 0501 – „Економіка і підприємництво”, освітнього рівня (повна вища освіта), кваліфікації (спеціаліст із фінансів) здатні виконувати професійну роботу аудиторів та кваліфікованих бухгалтерів (бухгалтер-експерт та бухгалтер-ревізор), економістів (економіст з планування, оглядач з економічних питань, консультант з економічних питань, економічний радник, економіст з фінансової роботи, економіст з бухгалтерського обліку й аналізу господарської діяльності, економіст, економіст з договірних та претензійних робіт). Вищезазначений спеціаліст „виконує переважно діагностичні та частково евристичні завдання, робить економічні розрахунки, збирає, систематизує, накопичує первинну інформацію для виконання закріплених за ним посадових обов'язків” [8, с. 49].

Водночас особливості економічних професій можуть викликати цілу низку таких професійних захворювань, як хронічне захворювання внутрішніх органів, геморої, тромбоз, порушення постави (асиметрії пліч, сутулості), остеохондроз, погіршення зору, серцево-судинні розлади, (а саме: аритмія, тахікардія, екстрасистоля та ін.), нервово-емоційне перенапруження, що сприяє виникненню нервових розладів і порушення сну.

Під час проведеного нами дослідження стану здоров'я фахівців економічного профілю, які закінчили Одеський інститут фінансів Українського державного університету фінансів та міжнародної торгівлі, Одеський державний економічний університет, тобто є його випускниками та студентів заочного відділення, які працюють за фахом, за допомогою анкетування було опитано 392 особи. Результати відповідей на перше запитання „Чи можна вважати культурною людиною ту, яка не турбується про своє здоров'я?” показали, що з 392 респондентів вважають, що “можна” – 7% фахівців, „відповідь утруднена” – 11%, „можна вважати не достатньо культурною” – 52%, „ні” – 30%. Тобто переважна більшість, а саме 82% опитаних визначили, що не можна назвати культурною людиною ту, яка не турбується про своє здоров'я.

редактором районної газети і дізнався про роботу журналіста багато такого, над чим раніше і не задумувався. Після цього старшокласник написав: „Професію обирав, а про це нічого не знав. Я взагалі не такою собі уявляв професію журналіста. У мене все було в романтизованому світлі. Я замислився” [4, с. 65].

Висновок з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, профорієнтаційна робота передбачена змістом шкільного курсу суспільствознавства включала в себе як урочну так і позаурочну діяльність учителів та дітей. Завдяки всебічному вивченню промислових та сільськогосподарських підприємств учні отримували повну уяву про їх діяльність та роль у створенні матеріально-технічної бази держави. Знайомство та спілкування з представниками різних галузей виробництва давало можливість розкрити особливості багатьох професій, про які учні не мали ніякого уявлення або знали досить поверхово. В результаті, продумана та системна робота з профорієнтації на уроках суспільствознавства сприяла свідомому вибору учнями свого трудового шляху. Подальшого вивчення потребує аналіз міжпредметних зв'язків суспільствознавства у процесі профорієнтаційної роботи в українській школі досліджуваного періоду.

Резюме. В статті проаналізовано зміст профорієнтаційної роботи у процесі викладання суспільствознавства у загальноосвітніх школах України у 60-70-ті рр. ХХ ст. Встановлено, що профорієнтаційна робота передбачена змістом шкільного курсу суспільствознавства включала в себе як урочну так і позаурочну діяльність учителів та дітей. Завдяки всебічному вивченню підприємств учні отримували повну уяву про їх діяльність. Спілкування з представниками різних галузей виробництва давало можливість розкрити дітям особливості багатьох професій. В результаті, продумана та системна робота з профорієнтації на уроках суспільствознавства сприяла свідомому вибору учнями свого трудового шляху. **Ключові слова:** профорієнтаційна робота з учнями, суспільствознавство, загальноосвітня школа, урочна та позаурочна діяльність.

Резюме. В статье проанализировано содержание профориентационной работы в процессе преподавания обществоведения в общеобразовательных школах Украины в 60-70-е гг. ХХ в. Установлено, что профориентационная работа предусмотрена содержанием школьного курса обществоведения включала в себя как урочную и внеурочную деятельность учителей и детей. Благодаря всестороннему изучению предприятий ученики получали полное представление об их деятельности. Общение с представителями различных отраслей производства давало возможность раскрыть детям особенности многих профессий. В результате, продуманная и системная работа по профориентации на уроках обществоведения способствовала осознанному выбору учащимся своего трудового пути. **Ключевые слова:** профориентационная работа с учащимися, обществоведение, общеобразовательная школа, урочная и внеурочная деятельность.

Summary. The article analyzes the content of career guidance in social science teaching in secondary schools in Ukraine in 1960-70-ies of XXth century. It was found out that career guidance provided by the content of school social science

4. Досягнуті успіхи в оволодінні професією.
5. Шлях до професії.
6. Вільний час.
7. Висновки [4, с. 64].

Ще одним важливим напрямком профорієнтації, який здійснювався у процесі вивчення шкільного курсу суспільствознавства, були екскурсії на підприємства. Так, вивчаючи питання умов праці вчителі середньої школи № 1 м. Ромни Сумської області П.Д. Газін та Г.Д. Литвяк, організували екскурсію на передове підприємство міста - завод автоматичних телефонних станцій. Разом з працівниками заводу був розроблений детальний план екскурсії, учні одержали також індивідуальні завдання по ряду питань пов'язаних з організацією праці на заводі, технологічним процесом, управлінням заводом, передовиками підприємства, шефською допомогою заводу сільському господарству [1, с. 55]. Завдяки такій роботі діти ознайомилися з людьми, які працюють на даному підприємстві, умовами їх роботи, продукцією заводу.

Своїм досвідом по вивченню сільськогосподарських підприємств ділилася на Всеросійському семінарі учителів суспільствознавства (1964 р.) учителька Л.П. Батова: „На початку навчального року, на перших уроках, я пропоную учням завдання, які спонукають їх до знайомства з історією та економікою колгоспів свого району: „Історія організації колгоспу”, „Органи управління сільськогосподарської артілі”, „Права і обов'язки членів сільськогосподарської артілі”, „Яку допомогу надає держава колгоспам”, „Зростання добробуту колгоспів” та інше” [3, с. 73].

Як зазначає учителька, деякі старшокласники, отримавши завчасно питання і детально вивчивши історію і економіку господарств, написали цікаві роботи.

Розвитку інтересу до професії сприяло і залучення учнів до виготовлення різного роду наочних профорієнтаційних матеріалів. Завдяки такій діяльності школярів на кінець 70-х років ХХ ст., наприклад, у більшості шкіл Кролевецького району Сумської області кабінети суспільствознавства і профорієнтації стали справжніми навчальними центрами виховної роботи школи [2, с. 55].

Основний зміст цих наочних матеріалів складали цікаві цитати, оголошення про прийом на навчання у вузи та технікуми, відповіді на запитання як влаштуватися на роботу. Особливу увагу викликали фотографії випускників і дані про те, де вони працюють, у яких закладах навчаються і ким стануть після їх закінчення [4, с. 64].

На підтвердження ефективності профорієнтаційної роботи при вивченні суспільствознавства учителі наводили приклади із біографії учнів. Так, І.Ф. Усачов констатував, що „багато наших випускників, які не вирізнялися у школі високими показниками у навчанні, свідомо підійшли до вибору своєї професії і зайняли достойне місце в житті” [5, с. 59].

Інший педагог - А.Б. Резнік, описував історію учня Володимира Я., який захоплювався літературою, друкувався на сторінках районної та обласної газет, був учасником семінарів молодих поетів, переможцем олімпіади юних літераторів. Виконуючи завдання по суспільствознавству він провів бесіду із

Відповіді на друге запитання „Чи погіршився Ваш стан здоров'я під час професійної діяльності?” розподілилися в такий спосіб: із 392 респондентів вважають, що стан здоров'я під час професійної діяльності в них не погіршився 16 % опитаних, „відповідь утруднена” – 9 %, „трохи” – 41 %, „так” – 34 %. Тобто 75 % опитаних спостерігали погіршення стану власного здоров'я саме під час професійної діяльності.

На третє запитання анкети: „Чи хвилює Вас погіршення власного стану здоров'я під час професійної діяльності?” відповіді фахівців були такими: з 392 респондентів 23% підкреслили, що їх це не хвилює, „відповідь утруднена” у 13 %, „інколи” у 22 %, „так” – 42 %. Одержані дані наголошують на тому, що 64 % фахівців економічного профілю хвилює погіршення власного стану здоров'я під час професійної діяльності, але, не зважаючи на це, ніяких кардинальних заходів для покращення свого здоров'я вони не застосовують.

Результати відповідей на четверте запитання „Чи маєте Ви за вашою медичною картокою будь-яке хронічне захворювання?” показали, що „не мають захворювань” 16 % респондентів, „мають, але не хронічних” – 29 %, „мають одне хронічне захворювання” – 37 %, „мають і не одне” – 18 %. Серед фахівців, які мають хронічне захворювання, у більшості були названі порушення серцево-судинної системи, органів травлення, органів зору. Безумовно, що зазначені порушення поглиблюються через нерозумне ставлення до свого здоров'я, хоча всі знають, що профілактика захворювань більш дієва, ніж їх лікування.

Відповіді на п'яте запитання „Чи дотримуєтеся Ви здорового способу життя?” розподілилися в такий спосіб: з 392 опитаних респондентів 24 % зазначили, що „не дотримуються здорового способу життя”, 29 % „часто його порушують”, 27 % „намагаються” і лише 20 % „дотримуються здорового способу життя”.

Результати відповідей на шосте запитання „Якими засобами здоров'язбереження Ви користуєтесь?” засвідчили, що з 392 фахівців „не використовують у повсякденному житті якихось засобів здоров'язбереження” 52 % опитуваних, 28 % „відвідують сауну та роблять масаж”, 7 % „виконують психотерапію, аутогенне тренування” і лише 13 % „роблять фізичні вправи”, тобто на практиці засобами здоров'язбереження користується дуже малий відсоток фахівців економічного профілю, а ті, що користуються, здебільшого, використовують неактивні фізичні вправи.

Відповіді на сьоме запитання „На Вашу думку, які негативні здоров'япорушуючі чинники впливають на стан здоров'я фахівців економічного профілю під час їхньої професійної діяльності?” розподілилися так: „не спостерігали такого” 22 % опитаних, 31 % – визначають „гіподинамію”, 26 % – „стреси, що призводять до депресії”, 21 % – „ненормований робочий час”.

На восьме запитання анкети „Які професійні захворювання фахівців саме економічного профілю Ви можете назвати?” відповіді були такими: 34 % респондентів визначили, що це – „серцево-судинні захворювання”, 15 % – „короткозорість”, 22 % „тромбофлебіт”, 29 % – „остеохондроз”. Тобто фахівці усвідомлюють, які професійні захворювання притаманні саме фахівцям

економічного профілю, але, як засвідчили дані опитування, на практиці не застосовують комплекси фізичних вправ для профілактики виникнення означених захворювань, а за наявності хвороб не намагаються докласти максимум зусиль для того, щоб здоров'я ще більше не погіршилося, не застосовують комплекси вправ для психорегуляції свого стану. Тому, на нашу думку, таку ситуацію потрібно вирішувати через покращення відповідної підготовки фахівців економічного профілю ще у стінах вищого навчального закладу, орієнтуючи навчально-виховний процес на здоров'язбереження майбутніх фахівців.

Окреслимо основні професійні захворювання, які притаманні професії економіста за дослідженнями сучасних науковців. Майбутня професійна робота студентів економічного профілю передбачає збір матеріалів, їх групування, складання та зведення у таблиці, обчислення й аналіз даних і узагальнення у вигляді висновків, що потребує підвищеної розумової активності і вимагає від них напруження пам'яті, уваги, сприйняття та часто провокує стресові ситуації і малорухливий спосіб життя [3, с. 152–157]. Безумовно, що переважна більшість так званих професійних захворювань економіста пов'язана з тим, що професія економіста „сидяча”, внаслідок чого „відбувається перерозподіл крові в організмі: вона накопичується у судинах, розміщених нижче від серця, зменшується об'єм крові, що циркулює, скорочується екскурсія грудної клітки, зменшується об'єм повітря, яке вдихається, легені здавлені, що призводить до погіршення загального кровообігу і зниження розумової працездатності” [9, с. 18]. Окрім цього тулуб виконує незначні рухи і тонус усіх його м'язів залишається постійним, нижні кінцівки, зігнуті в тазостегнових та колінних суглобах, практично перебувають у нерухомому стані, що сприяє варикозному розширенню вен нижніх кінцівок та тазу, перенапружуються судиннорухальні центри та гладкі м'язи вен, відбувається запалення затромбованих вен [13, с. 217]; „тривала сидяча поза людини не забезпечує необхідного рівня обміну речовин і окисних процесів ..., виникає застій крові в нижніх відділах легенів, порожнині шлунку і нижніх кінцівках, погіршується робота кишечника, з'являються застійні явища в ділянці малого тазу” і нижніх кінцівках, що сприяє виникненню тромбофлебиту [9, с. 18].

Небезпека зазначеної професії криється у перевантаженні розумової діяльності особистості, що супроводжується нервово-психічним напруженням, оскільки основне навантаження припадає на центральну нервову систему, а також мимовільним скороченням мускулатури та емоційним перевантаженням [6].

Зазначене пов'язане з тим, що основними робочими рухами економіста є обмежені за амплітудою рухи руками під час роботи на комп'ютері та перекладанні документації, які супроводжуються увагою і зосередженістю та, як наслідок, – напруженням м'язів обличчя, зору, шиї та плечового поясу, спини, ця тривала монотонна робота призводить до стомлення тіла, нервової системи й емоційного виснаження [3].

Негативними є „умови нестачі кисню, недостатнє освітлення, різкі переходи від отримання зоровими аналізаторами інформації з екрану

суспільствознавства здійснювалася шляхом ознайомлення дітей з різними галузями народного господарства і культури, підприємствами, колгоспами, радгоспами, установами та найбільш поширеними професіями.

Зокрема, учитель середньої школи № 6 м. Ясинувата Донецької області І.Ф. Усачов знайомив дітей із підприємствами свого району при вивченні теми „Праця і розподіл при соціалізмі”. На один із уроків даної теми педагог запрошував представника відділу кадрів заводу. Той розповідав старшокласникам про порядок прийому на роботу, про трудове законодавство, трудову дисципліну, охорону праці. Така бесіда викликала багато самих різних питань, зокрема: які професії є на заводі, яку продукцію він випускає та інше [5, с. 55].

Учитель проводив профорієнтаційну роботу протягом усього року, пропонував учням підготовку доповідей і рефератів. Наприклад, до згаданої теми „Праця і розподіл при соціалізмі” І.Ф. Усачов давав можливість школярам виступити з такими повідомленнями:

- 1.Характер і умови праці.
- 2.Характеристика підприємства (на прикладі місцевого заводу).
- 3.Коллективний договір між адміністрацією, робітниками і службовцями заводу.
- 4.Виробничі зв'язки підприємства.
- 5.Охорона праці на заводі [5, с. 57].

Курс суспільствознавства надавав можливість учителям встановити про які професії мріють старшокласники. Це сприяло подальшій індивідуальній роботі з профорієнтації. Так, І.Ф. Усачов пропонував учням анкету з такими питаннями:

- 1.Про які професії ви маєте уявлення і з якими хотіли б познайомитися?
- 2.Свою професію ви уже обрали чи тільки збираєтесь обрати і чому?
- 3.Що хотіли б додатково дізнатися про обрану чи плановану для вибору професію?
- 4.Що ви робите чи будете робити для підготовки себе до майбутньої професії?
- 5.Що ви вважаєте головним в обраній професії?
- 6.Де б ви хотіли працювати (у якому населеному пункті) за обраною професією? [5, с. 55]

Велике значення надавали учителі позаурочній профорієнтаційній роботі, яка передбачалася змістом курсу суспільствознавства. Учитель з Кіровоградщини А.Б. Резнік особливо ефективними вважав зустрічі із видатними людьми, ветеранами праці, передовиками виробництва. Він зазначав: „у нас вони організуються у різній формі: запрошення на збори, зустрічі на виробництві, бесіда за чашкою чаю, на „Вогнику” та інше” [4, с. 63].

Педагог пропонував учням проводити бесіду з представниками різних професій за такими питаннями:

- 1.Що в даній професії вас для вас є привабливим?
- 2.Що в цій професії негативного?
- 3.Чи потребує професія щоденної підготовки?

УДК 372.832:373.1(477) „196-197”

**ЗМІСТ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ
ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ УКРАЇНИ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ
СУСПІЛЬСТВОЗНАВСТВА (60-70-ТІ РР. XX СТ.)**

*Ярош Наталія Володимирівна,
аспірантка кафедри педагогіки*

Сумського державного педагогічного університету

Постановка проблеми. Ефективність перетворень у системі загальної освіти України багато в чому залежить від того наскільки правильно і свідомо вирішуватиме молодь завдання вибору майбутньої професії. Тож зміст освітньої галузі „Суспільствознавство” має спрямовуватися на формування у старшокласників стійких професійних потреб та знань і умінь для їх реалізації. У той же час аналіз шкільних програм і підручників із суспільствознавчих дисциплін свідчить, що системного підходу до вирішення цієї проблеми на сьогодні не існує.

У цьому зв'язку доцільним є звернення до педагогічного досвіду 60-70-х рр. XX ст. У цей період саме шкільному предмету „Суспільствознавство” відводилася провідна роль у здійсненні професійної орієнтації учнів, підготовці їх до активної трудової діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У сучасному теоретичному і методичному осмисленні професійної та трудової спрямованості навчання у загальноосвітніх школах України значну роль відіграють розробки науковців А.Вихруща, С.Дем'янчука, В.Дідуха, В.Кухарського, Л.Лікарчука, В.Мадзігона, Г.Терещука, Д.Тхоржевського. Особливості підготовки учителів до роботи в умовах профільної школи розглядали у своїх публікаціях Я.Дивак, Н.Дисятниченко, І.Жерносек, В.Фрицок, І.Чечель. Викладання окремих шкільних предметів в умовах сучасної профільної школи досліджували А.Довгань, В.Совенко, І.Сотніченко, Н.Шиян.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Однак ряд проблем розвитку професійної підготовки школярів, зокрема роль суспільствознавчих дисциплін у цьому процесі, поки що не знайшли належного відображення у працях науковців.

Мета статті – проаналізувати основний зміст профорієнтаційної роботи у процесі викладання суспільствознавства у загальноосвітніх школах України у 60-70-ті рр. XX ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розпочате з 1963 року викладання суспільствознавства у випускних класах середніх шкіл створило сприятливі можливості для поглиблення профорієнтаційної роботи з учнями. Як зазначав учитель середньої школи № 5 м. Гайворона Кіровоградської області А.Б. Резнік „такі питання програми, як історична необхідність і свідомість людей, єдність моральних і матеріальних стимулів до праці, виховання свідомої трудової дисципліни, трудові відносини при соціалізмі, єдність прав і обов'язків радянських громадян, комуністичне ставлення до праці і суспільної свідомості, дають великі можливості для роботи з профорієнтації” [4, с. 61].

Систематична професійна орієнтація школярів на уроках

комп'ютера до складання звітів, збору матеріалів, їх групування, зведення у таблиці тощо” і, як наслідок, стомлення зору [2, с.38]. Відсутність упродовж трудового дня фізичного навантаження безумовно не сприяє здоров'язбереженню, хоча саме рухливість м'язів викликає велику кількість числа нервових імпульсів, що підтримують мозок у належному робочому стані, тому виконання фізичних вправ протягом доби сприяє розумовій праездатності організму (за М. Віленським та Р. Сафінім) [1]. Основною специфікою роботи фахівців економічної професії є перебування у стані перенапруження нервової системи через високу відповідальність та звітність, інформаційне перенавантаження, переважно, що зазвичай супроводжується роздратованістю, головним болем, зниженням захисних сил організму [3, с. 152-157].

Тобто, більшість наслідків цієї професії пов'язані з тим, що вона характеризується відносно малою фізичною рухливістю впродовж робочого дня, що сприяє функціональному порушенню організму, виникненню хронічних захворювань внутрішніх органів, порушення постави (асиметрії пліч, сутулості); тому оздоровлення студентів-економістів повинно спрямовуватися на загальне зміцнення їхнього організму за допомогою фізичних вправ, набуття вміння керувати своїм емоційним станом, розвиток і вдосконалення рухових навичок та фізичних якостей, необхідних у професійній діяльності для підвищення праездатності (високої координації рухів, швидкості реакції, витривалості до статичного навантаження), виховання загальних гігієнічних навичок (за Н. Фальковим, Л.Сергієнко) [12].

Основними ситуаціями неврово-психічної втоми фахівців є довга розумова праця; однорідна робота в монотонному ритмі, слабке освітлення і температура, непридатна до роботи; конфлікти; захворюваність, біль і недостатньо повноцінне харчування [11]. Окрім цього для зазначеної професії властиве психоемоційне „вигорання”, що є реакцією організму людини, яка виникає внаслідок тривалих професійних стресів середнього ступеня інтенсивності, практично в усіх групах фахівців “комунікативних” професій є особи з високим і середнім рівнем “вигорання” та поступового втрачання емоційної, пізнавальної і фізичної енергії, що виявляється в ознаках емоційного та інтелектуального виснаження, фізичної втоми, втрати сну, апетиту, поганого настрою, суму, захисту у формі часткового чи повного виключення емоцій фахівця, що потребує пошуку рівноваги між роботою і відпочинком.

Окрім зазначеного, хворобою сучасної ділової людини, до якої теж належить майбутній фахівець-економіст є „синдром менеджера”, який характеризується розладом здоров'я у керівників будь-якої статі та супроводжується безсонням, вегетодистонією, а в подальшому серцево-судинними розладами, а саме аритмією, тахікардією, екстрасистолією, гіпертензією та ін., що обумовлено психічним перевантаженням, розумовою перевагою, занедбанням основ здорового способу життя, постійними стресами в умовах конкуренції та прагненням до успіху і майже відсутністю особистого життя [7, с.72-73].

Зазначене пов'язане з тим, що професійна діяльність економістів

здійснюється в умовах недостатньо провітрюваних приміщень, при недостатньому освітленні, різких переходах від отримання зорової інформації з екрану комп'ютера до складання звітів, збору матеріалів, їх групування та підведення підсумків, що призводить до втоми у другій половині дня, у 80-85% розсіюється увага, знижується рівень сприйняття, у 60-65% втомлюються руки, ноги, спина, очі, болить голова; довготривала сидяча поза сприяє розвитку гіподинамії, функціональним порушенням, хронічним захворюванням внутрішніх органів і ЛОР-органів. Окрім цього, в роботі економіста часто виникають екстремальні ситуації, які потребують прийняття рішення за умови суворо обмежених часових можливостей, а також швидкого реабілітування після нервово-емоційних станів, що вимагає від спеціаліста психо-емоційної стійкості та врівноваженості (за Ю.Свєєвим) [4]. Учений наголошує на тому, що фізичні вправи студентів-економістів повинні спрямовуватися на швидкість за допомогою спортивних ігор, силових видів занять на свіжому повітрі; під час навчання необхідно використовувати виробничу гімнастику й такі види занять, як туризм, альпінізм, скелелазання, спортивне орієнтування, плавання, які є професійно важливими [4].

У процесі підготовки економістів, зазначає В. Волков, найбільша увага повинна приділятися розвитку загальної, статичної й швидкісної витривалості – це саме ті якості, що будуть необхідні для майбутньої успішної професійної діяльності. Тобто необхідна відповідна фізична підготовка, яка виявляється „через стан здоров'я, рівень фізичного розвитку, анаеробної й аеробної потужності функціональних систем організму, сили” [2, с. 17].

Саме правильно обраний режим рухової активності до, у процесі і після закінчення розумової праці, забезпечить високий ефект у здоров'язбереженні, розрядці нервового напруження та підвищенні працездатності майбутніх фахівців, оскільки настання розумової втоми, що характерно для студентів економічних спеціальностей, на відміну від фізичної, автоматично не припиняє роботу, а лише викликає невротичні зрушення, які, накопичуючись, призводять до психоемоційного захворювання.

Науковцями (Я. Крушельницька, Р. Раєвський та ін.) доведено, що правильно дібраний режим рухової активності майбутніх фахівців допомагає у знятті їхньої втоми і профілактиці професійних захворювань, підготовці професійно зрілих і здорових фахівців. Для цього процеси навчання, виховання та розвитку майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі повинні становити основу єдиного сучасного здоров'язберігаючого педагогічного процесу, що спрямований на турботу про побут та оздоровчий відпочинок студентів, надання знань щодо психофізіологічних особливостей професійних якостей економіста, на формування переконань щодо здорового способу життя, використання методик рекреації для профілактики професійних захворювань економіста, оволодіння студентами знаннями, уміннями і навичками культури здоров'язбереження та формування їхньої культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації.

Зважаючи на те, що більшість студентів економічного профілю це дівчата, то необхідно враховувати анатомо-фізіологічні особливості побудови жіночого організму, для якого характерним є менший об'єм м'язів, слабкі м'язи рук та

орієнтація на досягнення високих результатів, цінність самореалізації, здатність проявити творческу індивідуальність);

- содержательный компонент (система личностно присвоенных студентом знаний относительно особенностей формирования межличностных отношений подростков, воспитывающихся в условиях детского дома, которые позволяют повысить уровень самоорганизации и самоусовершенствования);

- операционный компонент (система умений и навыков формирования межличностных отношений подростков, воспитывающихся в условиях детского дома, личностно-профессиональные качества современного социального педагога);

- интеграционный компонент (формирование у будущего социального педагога умения отбирать или создать сначала индивидуально приемлемую методику, а потом и технологию, где учитываются особенности этапа профессионального развития и саморазвития).

Выводы. Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что готовность к профессиональной деятельности представляет собой сложно-структурированное образование, синтез взаимосвязанных компонентов (целомотивационного, содержательно-операционного, эмоционально-волевого и оценочного), которые выступают условием успешного формирования профессиональной направленности будущих специалистов.

Резюме. Автором проведено аналіз поняття готовності до професійної діяльності майбутніх соціальних педагогів, розкрито основні компоненти готовності. **Ключові слова:** готовність, компоненти готовності, професійна діяльність.

Резюме. Автором проведен анализ понятия готовности к профессиональной деятельности будущих социальных педагогов, раскрыты основные компоненты готовности. **Ключевые слова:** готовность, компоненты готовности, профессиональная деятельность.

Summary. The author analyzes the concept of readiness for training of future experts in social sphere, revealed the main components of preparedness. **Keywords:** availability, parts availability, professional activities.

Литература

1. Захарова Л. Н. Психологические основы подготовки к профессиональной деятельности: Дис. д-ра психол. наук: 19.00.01 Н. Новгород, 1997 463 с. РГБ ОД, 71:98-19/7-5
2. Корецкий В. М. Профессионально-педагогическая подготовка студентов физкультурных вузов в системе дисциплин "специализаций": Докт. дис. – М., 1989, – с. 9-11.
3. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993, – с. 117-119.
4. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб. / За ред. І.А. Зязюна, О.М. Пехоти. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 240с.
5. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. –160 с.

студента педагогического университета относительно реализации личностно ориентированной учебы [4, с. 122].

В. Сластенин рассматривал готовность как сложный синтез тесно взаимосвязанных и взаимообусловленных структурных компонентов: целе-мотивационного, содержательно-операционного, эмоционально-волевого и оценочного [5, с. 42].

О. Палько отмечает, что готовность будущих педагогов к современной профессиональной деятельности определяется технологической грамотностью и эффективным внедрением педагогических технологий, и, в частности, личностно-ориентированных.

Вместе с тем, в современной педагогической науке утвердилось мнение, что проблему формирования готовности студентов к педагогической деятельности можно рассматривать с двух точек зрения. Так, Е. Леванова выделяет профессиональный и психологический компоненты готовности.

Профессиональный компонент включает в себя положительное отношение к педагогической деятельности, наличие необходимых знаний, умений и навыков, устойчивые профессионально важные особенности восприятия, памяти, внимания, мышления и др. [1, с. 17].

Немаловажным компонентом готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности выступает психологическая готовность. Разработано перспективное представление о психологической готовности как иерархизированной системе профессионально значимых качеств и свойств личности, стержнем которой является мотивационная готовность (Б. Сосновский и др.).

К. Платонов указывал на то, что элемент субъективности в готовности как состоянии человека очень высок, и известно, что движущие силы личностного и деятельностного развития коренятся в субъективном (Л. Выготский, Л. Божович, В. Виллюнас). Однако преобладающим остается взгляд на психологическую готовность со стороны ее объективного содержания.

Особая актуальность решения проблемы психологической готовности на материале педагогического труда, состоит в том, что именно педагог является тем специалистом, который определяет психологическую готовность будущего поколения к жизнедеятельности в динамичных условиях развивающегося общества и в ее частном случае – профессиональной деятельности, в т.ч. и через вузовскую подготовку.

Таким образом, психологический компонент включает особое психическое состояние личности, «настрой», эмоциональное состояние, способность использовать личностные качества в решении профессиональных задач [1, с. 19].

Как видим, в педагогической и психологической литературе всесторонне рассмотрена проблема формирования готовности к осуществлению педагогической деятельности в целом и к ее отдельным аспектам.

Компонентами готовности к профессиональной деятельности будущих социальных педагогов выступают следующие:

- целее-мотивационный компонент (стойкая профессионально-педагогическая направленность, интерес к профессии социального педагога,

ніг, а також череву та спину, довгий період відновлення сил, погіршення фізичного стану під час функціональних зрушень у фазі менструального циклу дівчини, що розподіляється на 4 групи: добрий фізичний стан, висока працездатність у всі фази циклу (не потребують обмежень у фізичних вправах); спостерігається слабкість, в'ялість (зниження фізичного навантаження); тривожний сон, підвищена дратівливість, біль униз живота й у поперековій ділянці, іноді рухи сковані, часті головні болі, підвищена частота серцевих скорочень та артеріального тиску (значне зниження фізичного навантаження; явище загальної інтоксикації – головний біль, поганий сон, нездужання, підвищений пульс, нудота, погіршення апетиту, біль у м'язах і суглобах (не повинні займатися у цей період фізичними вправами) (за О.Тимушкіним) [11].

Тобто для людей, які займаються розумовою працею, у нашому випадку це майбутні економісти, найбільші скарги щодо здоров'я припадають на нервово-психічну втому, тому вдалимими формами занять з відновлення стану здоров'я є: відновлювальна гімнастика, психом'язова регуляція, спортивні ігри, комплекси відновлювальних вправ локальної дії [13]; для спеціалістів економічного профілю з першого курсу важливо найбільшу увагу приділяти розвитку в них м'язів шиї, плечового поясу та спини, виконувати вправи для очей для зміцнення зорового аналізатору [2, с. 39]; необхідно виконувати вправи, що випрямляють плечі, розвивають м'язи плечового поясу, спини, ніг та розширюють грудну клітину [10, с. 13], тобто рухова активність майбутніх економістів повинна враховувати їхні морфофункціональні особливості та сприяти поліпшенню їхньої координації рухів, координаційної витривалості, сенсорної чутливості, що забезпечить у їхній професійній діяльності економічності й ефективності дій за просторово-часовими та динамічними характеристиками [12].

Отже, фахівцю економічного профілю притаманні нервово-емоційне та інтелектуальне напруження, тривале зосередження, низька фізична активність, монотонність праці; високе напруження зору, високи вимоги до точності виконання роботи.

Узагальнюючи, ми доходимо висновку, що для професії економіста характерне значне навантаження на нервово-психічну сферу і необхідно підвищення напруження уваги, зору, слуху, що виснажує нервову систему, а обмежена рухлива активність сприяє захворюванням серцево-судинної системи, порушенням обміну речовин, мігрені, тому майбутній фахівець повинен озброїтися комплексом нескладних фізичних вправ, які можна виконувати щоденно з метою попередження професійних захворювань у майбутній діяльності; цей комплекс має складатися з професійно-прикладних вправ, які покращують функціональний стан організму, підтримують високий рівень працездатності і збереження здоров'я.

Завданням професійно-прикладної фізичної підготовки для них є розвиток статичної витривалості м'язів рук, спини та плечового пояса, зміцнювання м'язів-розгинувачів спини. [5].

Підсумовуючи, можна стверджувати, що перед викладачами вищих економічних навчальних закладів постає завдання правильного добору режиму рухової активності економіста, щоб не порушуючи умови праці, зберегти

високу дієздатність та активність студентів. Для цього студенти економічного профілю повинні володіти професійно-прикладними вмивами, вміти самостійно виконувати комплекси фізичних та дихальних вправ для профілактики професійних захворювань, знати прийоми контролю за станом свого здоров'я, саморегуляції, навички загартовуючих і гігієнічних процедур, визнання цінності здоров'я для досягнення життєвого та професійного успіху та поставлених перед собою цілей.

Гарне здоров'я потрібне студенту, як майбутньому фахівцю-економісту, для того, щоб він міг у своєму житті повноцінно відтворити чинну систему суспільних відносин. А для цього під час навчання у вищому навчальному закладі потрібно формувати не тільки здоров'язберігаючі знання, а й інтереси, потреби, ціннісні орієнтації, вміння та навички здоров'язбереження, які студент зможе використати у своїй професійній діяльності, поведінці, образі і стилі життя.

Ми вважаємо, що піклування про здоров'я майбутніх фахівців економічного профілю можливе лише через здоров'язберігаючу спрямованість навчальної та позанавчальної діяльності вищого навчального закладу, особисту турботу щодо власного здоров'язбереження кожного з представників цього процесу, урахування специфіки роботи спеціалістів економічного профілю, навчання вправ зняття нервово-психічної втоми, правильно підібраний режим рухової активності, профілактику професійних захворювань, озброєння здоров'язберігаючими знаннями, уміннями та навичками, які б допомогли їм підтримувати своє здоров'я на належному рівні, застосування як традиційних, так і нетрадиційних засобів оздоровлення.

Висновки. Безумовно, що своєчасна профілактика захворювань сприяє здоров'язбереженню. Тому, на нашу думку, є доцільним орієнтувати навчально-виховний процес вищого навчального закладу на здоров'язбереження майбутніх фахівців економічного профілю завдяки покращенню їхньої відповідної підготовки.

Резюме. У статті розглядається проблема здоров'я фахівців економічного профілю. Визначаються негативні чинники, що провокують погіршення здоров'я людей. Окреслюються основні професійні захворювання притаманні для економістів, а саме: хронічне захворювання внутрішніх органів, тромбоз, порушення постави (асиметрії пліч, сутулості), остеохондроз; погіршення зору, серцево-судинні розлади, а саме аритмія, тахікардія, екстрасистоля, гіпертензія та ін., нервово-емоційне перенапруження, яке сприяє нервовим розладам та порушенню сну. Охарактеризовано негативна дія на їхнє здоров'я тривалої сидячої робочої пози. Окреслено основні заходи вирішення проблеми здоров'язбереження молоді під час навчання у вищому економічному навчальному закладі. **Ключові слова:** здоров'я, фахівці економічного профілю, професійні захворювання.

Резюме. В статье рассматривается проблема здоровья специалистов экономического профиля. Определяются негативные факторы, которые сопровождаются ухудшением состояния здоровья современных людей. Подчеркиваются основные профессиональные заболевания, которые присущи экономистам, а именно: хронические заболевания внутренних органов,

УДК 37.013.42-051.001

АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ГОТОВНОСТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Яря Татьяна Анатольевна

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Постановка проблемы. Проблема профессиональной готовности будущих педагогических кадров – одна из центральных в теории, науке и практике педагогики. Исследователи и практические работники, дающие сегодня разные оценки педагогической системе образования, приходят к обоснованным выводам о кризисном состоянии подготовки педагогов. Симптомы этого кризиса проявляются в том, что уровень подготовленности выпускников высших учебных заведений не соответствует процессам, которые совершаются в нашей стране, и мировым стандартам. Профессиональная подготовка не ориентирована на качественные показатели, новые принципы и технологии обучения, наблюдается разрыв между общекультурным и профессиональным компонентами в обучении, что не обеспечивает формирования профессиональной культуры педагога, его готовности к педагогическому творчеству и сотрудничеству с учениками. Не выявляются и не формируются профессионально значимые качества, не преодолевается отчужденность от потребностей общества [2, с. 10].

Данная проблема обуславливает необходимость анализа понятия «готовность к профессиональной деятельности» будущих социальных педагогов, что, в свою очередь, позволит выявить основные ее компоненты.

Анализ последних исследований и публикаций. Исследованию педагогических технологий уделяется надлежащее внимание, в частности таким ее аспектам как: проблемам профессионально-педагогической подготовки учителя (И. Зязюн, Н. Кузьмина, И. Сластенин, Е. Пехота и др.); характеристике личности, закономерностям ее становления и развития, роли учебнообучения, в процессе личностного становления (А. Бодалев, Л. Выготский, В. Давыдов, Г. Костюк, С. Максименко, И. Моляко, С. Рубинштейн и др.); закономерностям, принципам, формам и методам дидактичного процесса (А. Алексюк, Ю. Бабанский, В. Бондарь, И. Харламов, М. Ярмаченко и др.); современным методическим положениям о технологиях обучения и инновационных педагогических технологиях (В. Беспалько, М. Кларин, Н. Ничкало, Г. Селевко, С. Сысоева, Е. Пехота и др.); проблемам информатизации образования (Б. Гершунский, М. Жалдак, Е. Машбиць, В. Монахов, А. Ершов).

Цель и задачи исследования состоят в том, чтобы провести анализ понятия «готовность к профессиональной деятельности» будущих социальных педагогов и выявить основные ее компоненты.

Основное содержание статьи. Готовность будущего социального педагога к реализации личностно ориентированной учебы и последующей профессиональной деятельности можно рассматривать как сложноструктурированное образование, которое обеспечивает внутренние условия для успешного формирования профессиональной грамотности

діяльності на заняттях з іноземної мови, автором визначені сутнісні характеристики навчальної діяльності, а також особливості вивчення навчального предмета "Іноземна мова". У статті розглянуто характеристики процесу розвитку, визначено психолого-педагогічні умови інтенсифікації розвитку комунікативних здібностей майбутніх фахівців міжнародних відносин. **Ключові слова:** комунікативні здібності, розвиток, іноземна мова.

Резюме. В статті підкреслюється, що комунікативна діяльність є способом і результатом розвитку комунікативних способностей студентів, так як вони розвиваються в цій діяльності і проявляються в ній. Исходя из того, что развитие комунікативних способностей будущих специалистов международных отношений происходит в учебной деятельности на занятиях по иностранному языку, автором определены сущностные характеристики учебной деятельности, а также особенности изучения учебного предмета "Иностранный язык". В статье рассмотрены характеристики процесса развития, определены психолого-педагогические условия интенсификации развития комунікативных способностей будущих специалистов международных отношений. **Ключевые слова:** комунікативные способности, развитие, иностранный язык.

Summary. The author stresses that communicative activity is the means and result of students' communicative abilities, because they develop in this activity and reveal in it. Judging from the fact that communicative abilities development of future specialists of international relations occurs during educational activity at the foreign language lessons, the author has determined the peculiarities of learning of the educational subject "Foreign Language". The characteristics of the development process are considered, the psychological and pedagogical conditions of intensification of communicative abilities development of future specialists of international relations are determined in the article. **Keywords:** communicative abilities, development, foreign language.

Література

1. Выготский Л.С. Собр. Соч.: в 6 т. / Выготский Л.С. – М.: СРСР огіка, 1983. – Т. 3: Проблемы развития СРСР ога. – 367 с.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным СРСР о в школе / Зимняя И. А. – М.: Просвещение, 1991. – 220 с.
3. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 255 с.
4. Подоляк Л.Г. Психология вищої школи: Підручник / Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. – 2-е вид. – К.: СРСР огі, 2008. – 352 с.
5. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М. Степанов – К.: Академвидав, 2006. – 424 с. – (Енциклопедія ерудита).
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Рубинштейн С.Л. – СПб.: Питер, 1999. – 720 с. – (Мастера СРСР огік).
7. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин – М.: СРСР огіка, 1989. – 555 с. (Труды д. СРС. И СРС.-кор. АПН СРСР).

Подано до редакції 12.06.2010

тромбофлебит, нарушение осанки (асимметрия плеч, сутулость), остеохондроз; ухудшение зрения, сердечно-сосудистые нарушения, а именно: аритмия, тахикардия, экстрасистолия, гипертензия и др., нервно-эмоциональные перенапряжения, которые способствуют нервным нарушениям и нарушениям сна. Охарактеризовано негативное воздействие на здоровье длительной сидячей рабочей позы. Отмечены основные мероприятия по решению проблемы сбережения здоровья молодежи во время обучения в высшем экономическом учебном заведении. **Ключевые слова:** здоровье, специалисты экономического профиля, профессиональные заболевания.

Summary. The problem of health of specialists in economics is examined in the article. There are estimated the negative factors that worsen the health of people. Accentuated the main inherent occupational diseases of economists, like: chronic diseases of internal organs, trombophlebitis, poor posture (assimetric shoulders, slouch), osteoporosis, deterioration of vision, cardio-vascular diseases like: arrhythmia, tachycardia, extrasistolia, hipertenzia and others. Also they have nervous and emotional overstrain that furthers nervous disorder and insomnia. It is characterised the negative influence of sitting work on peoples health. There are mentioned the main measures of solving the problem of students in universities.

Keywords: health, specialists in economics, occupational diseases.

Література:

1. Виленский М.Я. Профессиональная направленность физического воспитания студентов педагогических специальностей: [учеб. пособие] / М.Я.Виленский, Р.С.Сафин. – М.: Высшая школа, 1989. – 159 с.
2. Волков В.Л. Основы професійно-прикладної фізичної підготовки студентської молоді / В.Л. Волков.– К.: Знання України, 2004. – 82 с.
3. Завидівська Н.Н. Професійно-прикладні основи формування здорового способу життя студентів вищих навчальних закладів економічного профілю / Н.Н. Завидівська // Педагогіка і психологія професійної освіти: Науково-методичний журнал. – 2002. – № 1. – С. 152–157.
4. Евсеев Ю.И. Физическая культура. Серия «Учебники, учебные пособия» / Ю.И. Евсеев. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 384 с.
5. Єрмолова В. Професійно-прикладна фізична підготовка для учнів 10-11 класів за програмою „Основы здоров'я і фізична культура” / В. Єрмолова // Фізичне виховання в школі. – №1. – 2005. – С. 47-50.
6. Измеров Н.Ф. Труд и здоровье / Н.Ф. Измеров – М.: Знание. – 1988. – 64 с.
7. Лебеда А.П. Здоров'я ділової людини [практичний посібник з фітотерапії і гомеопатії] / А.П. Лебеда, В.Д. Осетров. – К.: Академперіодика, 2002. – 174 с.
8. Освітньо-кваліфікаційні характеристики молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста і магістра спеціальності „Фінанси” напряму підготовки 0501 – „Економіка і підприємництво” / Кол. авт. за заг. керівн. А.Ф. Павленка. – К.: КНЕУ, 2004. – 83 с.
9. Ріпак М.О. Фізична культура і здоров'я жінки-вчительки: [методичний посібник із самоосвіти педагога] / М.О. Ріпак. – Л.: НВФ „Українські технології”, 2005. – 165с.

10. Солопчук М.С. Фізична культура студенток вищих навчальних закладів: Методичні рекомендації / М.С. Солопчук, Д.М. Солопчук, Р.Б. Чаплінський. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2005. – 23 с.

11. Тимушкин А.В. Физическая культура и здоровье: [учебное пособие] / Тимушкин А.В., Чесноков Н.Н., Чернов С.С. – М.: СпортАкадемПресс, 2003. – 139с.

12. Фалькова Н.И. Некоторые аспекты профессиональной физической подготовки студентов-экономистов: материалы научно-методической конференции [„Фізичне виховання – здоров'я студентів”] //Н.И. Фалькова, Л.Г. Сергиенко. – Донецьк: ППШ „Наука і освіта”, 2003. – 230 с.

13. Фурманов А.Г. Оздоровительная физическая культура: [учеб. для студентов вузов] / А.Г. Фурманов, М.Б. Юспа. – Мн.: Тесей, 2003. – 528 с.

Подано до редакції 02.05.2010

УДК: 159.922.1

РЕЗУЛЬТАТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ТРЕНІНГУ: „ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЖІНОК-МЕНЕДЖЕРІВ”

*Бондаревська Ірина Олегівна
кандидат психологічних наук*

*доцент, кафедра соціальної психології та психології управління
Дніпропетровський національний університет ім. О. Гончара*

Постановка проблеми. Розробка програми тренінгу здійснювалась на основі: а) авторської моделі гендерної ідентичності жінок-майбутніх менеджерів [3]; б) результатів емпіричного дослідження особливостей гендерної ідентичності жінок-майбутніх менеджерів [1; 2]; в) підходів до розробки тренінгових програм.

В основу тренінгу було покладено технологічний підхід, який розроблено у лабораторії організаційної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України Л.М. Карамушкою та конкретизований в ряді робіт співробітників та аспірантів лабораторії [5; 6; 7].

Тренінг складався зі вступу та чотирьох тренінгових сесій: 1) „Гендерна ідентичність як вид соціальної ідентичності”; 2) „Гендер і організація”; 3) „Психологічні особливості управлінської діяльності жінок-менеджерів”; 4) „Психологічні особливості основних типів гендерної ідентичності жінок-менеджерів” [4].

Апробація була проведена на факультеті менеджменту в Запорізькому національному університеті. Всього у дослідженні взяло участь 57 студенток 4 курсу факультету менеджменту, які мають намір пов'язати свою кар'єру з управлінською діяльністю. Для проведення дослідження студенток-менеджерів було поділено на дві групи: контрольну та експериментальну (по 28 та 29 осіб у кожній групі відповідно).

Для перевірки ефективності тренінгової програми було проведено перший та другий діагностичні зрізи, використовувалися кількісні та якісні критерії.

підструктуру індивідуальною культурою або підготовленістю. До третьої підструктури входять психічні процеси та емоційно-вольові якості особистості, які розвиваються та вдосконалюються у процесі вивчення іноземної мови. Для швидкого розвитку комунікативних здібностей студентів слід мати добре розвинені фонематичний слух, слухову пам'ять, достатній обсяг короточасної пам'яті, гнучке словесно-логічне мислення, достатньо високу швидкість реакції на семантику мовних одиниць. Четверта підструктура охоплює психологічні особливості індивіда, що зумовлюють індивідуальний стиль його діяльності: темп роботи, працездатність. Цілями індивідуалізації навчання у процесі інтенсивного розвитку комунікативних здібностей студентів є заповнення прогалів у вихідному рівні розвитку їхніх комунікативних здібностей, розвиток психічних процесів і якостей особистості студентів, які відіграють провідну роль у процесі розвитку комунікативних здібностей індивіда, стимулювання мовленнєвої активності студентів у процесі вивчення іноземної мови, створення позитивної емоційної атмосфери під час занять з іноземної мови.

Важливою вимогою до прийомів розвитку комунікативних здібностей є забезпечення новизни навчальної ситуації, що передбачає розвиток інтересу студентів до комунікативної діяльності та процесу навчання іноземної мови. Новизна прийомів розвитку комунікативних здібностей може виражатися у використанні нових видів робіт, у зміні мовних партнерів.

Отже, інтенсивний розвиток комунікативних здібностей студентів у процесі вивчення іноземної мови можливий лише, якщо прийоми розвитку забезпечують мовленнєву активність, індивідуалізацію та ситуативність навчання, а також новизну навчальних ситуацій.

Висновки. Таким чином, умовами інтенсифікації розвитку комунікативних здібностей майбутніх фахівців міжнародних відносин у процесі вивчення іноземної мови є: урахування при організації комунікативної діяльності вікових особливостей студентів, особливостей академічної групи (групових інтересів, цінностей, наявності мікрогруп усередині групи, стосунків між ними та усередині них), а також особливостей вивчення іноземної мови (усвідомленість навчання; контрольована, поступальна, цілеспрямована реалізація функцій мови; низька щільність спілкування); максимальна культурологічна спрямованість навчального процесу; вибір оптимального рівня складності навчального матеріалу, який визначається навчальною програмою та зоною актуального та найближчого розвитку комунікативних здібностей кожного студента; забезпечення прийомами розвитку мовленнєвої активності студентів, ситуативності, індивідуалізації та новизни навчання.

Перспективою подальших досліджень у цьому напрямі може стати створення методик і технологій розвитку структурних компонентів комунікативних здібностей майбутніх фахівців.

Резюме. У статті підкреслюється, що комунікативна діяльність є засобом і результатом розвитку комунікативних здібностей майбутніх фахівців міжнародних відносин, тому що вони розвиваються в цій діяльності та виявляються в ній. З огляду на те, що розвиток комунікативних здібностей майбутніх фахівців міжнародних відносин відбувається в навчальній

ситуативність навчання та новизну навчальних ситуацій, сприяти розвитку творчого потенціалу студентів.

Мовленнєва активність забезпечується використанням комунікативно-цінного матеріалу в ситуації міжособистісної та міжгрупової взаємодії. Для того, щоб зробити матеріал цінним у комунікативному відношенні для студентів, необхідно враховувати предметно-змістову сторону комунікації, до якої належать:

- сфери комунікації, в яких можливе застосування комунікативних знань, умінь та навичок;
- різноманітні види діяльності, у яких задіяні студенти того чи того фаху.

Мовленнєва активність органічно пов'язана з необхідністю моделювання комунікативних ситуацій у процесі розвитку комунікативних здібностей студентів. У практиці навчання іншомовного говоріння комунікативна ситуація розуміється як динамічна система взаємин тих, хто навчається; вона породжує особистісну потребу в цілеспрямованій діяльності та живить цю діяльність.

На наш погляд, моделювання комунікативних ситуацій необхідно не тільки для розвитку комунікативних здібностей, але й для забезпечення можливості їхньої реалізації в різноманітних сферах комунікативної діяльності людини. У взаєминах, що складаються на основі соціального статусу суб'єктів спілкування, виявляються соціальні якості особистості відповідно до соціальної структури суспільства. У спілкуванні поряд зі статусними взаєминами можливе виділення взаємин, заснованих на виконанні соціальної ролі. Сюди можна віднести взаємини, що виникають при виконанні внутрішньогрупових ролей, що формуються у процесі формального і неформального спілкування.

З огляду на те, що у процесі вивчення іноземної мови розвиток комунікативних здібностей студентів відбувається у комунікативній діяльності, а ситуативне мовлення є частиною цієї діяльності, то моделювання комунікативних ситуацій з урахуванням можливих соціально-статусних і рольових відносин суб'єктів комунікації є складовою розвитку зазначених здібностей. Комунікативна ситуація створює контекст спілкування, що наближає навчальну комунікацію до спілкування у майбутній професійній діяльності.

Ще однією вимогою до прийомів інтенсифікації розвитку комунікативних здібностей майбутніх фахівців міжнародних відносин є забезпечення ними індивідуалізації процесу навчання іноземної мови. Індивідуалізація процесу навчання – це цілісна система, яка охоплює усі сторони та етапи навчального процесу, а також передбачає цілеспрямований розвиток усіх компонентів психологічної структури індивідуальності студента. Види індивідуалізації визначаються відповідно до характеру підструктур психологічної структури індивідуальності, яка складається (за К.К. Платоновим) з чотирьох підструктур: спрямованості; соціального досвіду; форм відображення; біологічних властивостей [3]. Підструктура спрямованості об'єднує нахили, ідеали, інтереси, світогляд, переконання, мотиви. Підструктура соціального досвіду охоплює знання, уміння, навички. К.К. Платонов називає цю

Математична обробка даних здійснювалась за допомогою пакета статистичної обробки даних SPSS (версія 13). Результати виконання тренінгових вправ піддавались змістовному якісному аналізу.

Ціль статті – проаналізувати ефективність впровадження тренінгу: „Формування гендерної компетентності жінок-менеджерів”.

Результати дослідження. В тематичній сесії 1, яка була присвячена загальним поняттям про гендерну ідентичність як вид соціальної ідентичності, найбільш показовою, на наш погляд, була індивідуально-груповою роботою над вправою „Хто Я?”. Учасниці спочатку заповнювали анкети індивідуально, 20 разів продовжуючи фразу: „Я...”, потім анкети перемішувалися, і учасниці в малих групах систематизували відповіді у частині відповідей, які вони отримали, додаючи малюнки на свій розсуд. Хоча учасниці в малих групах працювали з наданими їм матеріалами, в представленій ними систематизації відповідей простежується їх сприйняття, тому, на наш погляд, ця вправа дозволила виявити уявлення про гендерну ідентичність у системі соціальних ідентичностей, оскільки учасники тренінгу робили систематизацію виходячи з своїх власних уявлень. Важливо відмітити, що результати були представлені у вигляді узагальнюючих образів дівчат, при тому кожне з представлень результатів починалося з фрази „Вона...” і далі виділялися певні категорії. Учасники тренінгу відмітили, що раніше практично не замислювались над цим питанням.

В першій групі результати були розподілені на п'ять категорій: 1) „Я як жінка”; 2) „Я як член суспільства”; 3) „Я як професіонал”; 4) „Зовнішність”; 5) „Я як особистість”. Малюнок, що доповнює, вміщує такі елементи як „Земля” (рівень всієї планети), „Україна” (національний рівень), „диплом” (важливість освіти), „робота і портфель” (професійна самореалізація), „жінка тримає за руки чоловіка і дитину” (важливість сім'ї), „дороги зі стрілками” позначають цілі для самореалізації. Всі характеристики позитивні або нейтральні.

В коментарях до представленої систематизації учасники групи відмітили, що це образ „людини – професіонала, жінки, позитивної особистості, громадянина України”, яка є позитивною особистістю і поєднує сім'ю і кар'єру, є майбутнім професіоналом, майбутнім лідером, прагне бути керівником. В сім'ї вона позитивна, доброзичлива, спокійна, ніжна, сором'язлива. Жінка цілеспрямована, як в особистому житті, так і в кар'єрі”. На питання з аудиторії: „А чи можна бути такою ідеальною?”, автори відповіли: „А от вона має все, і роботу, і сім'ю”. В учасників цієї групи чітко простежується орієнтація рівною мірою на кар'єру і на сім'ю.

У другій групі результати були розподілені на чотири категорії: 1) „Місце людини у суспільстві”; 2) „Особистісні якості”; 3) „Бажання на теперішній час”; 4) „Переваги”. Категорію „Місце людини в суспільстві” доповнює малюнок високої дівчини, біля котрої стоїть багато чоловічків, світить сонце, є хмарки і десь є дім. Категорію „Особисті якості” доповнює малюнок дівчини з двома головами і багатьма руками. Категорію „Бажання в теперішній час” доповнює малюнок дівчини, що піднімається сходами. Категорію „Переваги” доповнює малюнок дівчини всередині великого серця.

В своїх коментарях автори представили думки-характеристики:

1) „особистість, жінка, дівчина, вона думає не тільки про свою кар'єру, вона також пам'ятає про свою сім'ю, вона знає, що вона – сестра, подруга, онука, дочка”; 2) „дівчина представлена як „над-людина”: вона вище всіх, вона знає все, може все, думає про всіх. При цьому вона – індивідуальність, особистість”; 3) „Її особисті якості, професійні і особисті, їй завжди в нагоді, як в повсякденному житті, так і на роботі, при створенні своєї кар'єри. Дівчина з двома головами і багатьма руками всюди встигає і її особисті якості їй допомагають»; 4) „Бажання, котрі є в теперішній час, але котрі стануть в нагоді в майбутньому, від яких залежить майбутнє дівчини, майбутні цілі, символізують золоті сходи, й дівчина, котра ними піднімається (це кар'єра)”; 5) „Переваги, те, що любиш, ким хочеш бути, символізує велике серце і всередині нього дівчина, тобто все, що вона любить навколо себе”.

В коментарії про свої особисті плани на майбутнє одна з авторів почала з заперечення можливості поєднання кар'єри і сім'ї, але в процесі проговорювання прийшла до висновку, що це все ж можливо. „Я не хочу робити собі кар'єру. Для мене кар'єра і сім'я – різні речі. Я для себе визначила, що хочу віддати себе сім'ї, а вміти абсолютно все: і робити, і бути хорошою господинею – ні. От жінки-політики займаються політикою і в них спостерігається благополуччя в сім'ї: вони встигають і там, і там. Можна паралельно розвивати і кар'єру, і сім'ю”. Важливо відмітити, що протягом тренінгу подібні висловлювання, котрі починалися з заперечення важливості кар'єри, а закінчувалися визнанням професійною самореалізації, виголошувались достатньо часто різними учасниками. Це може свідчити про те, що у учасниць тренінгу уявлення про поєднання кар'єри і сім'ї ще не сформувалися і носять нестійкий характер, разом з тим, у процесі спеціальної роботи можуть змінюватися в позитивну сторону.

В третій групі результати були розподілені за п'ятьма категоріями: 1) „Соціальний статус”; 2) „Особистісні якості»; 3) „Індивідуальність кожного”; 4) „Дім і сім'я”; 5) „Кар'єра”. Малюнок, що доповнює, вміщує відповідно п'ять блоків, взаємопов'язаних між собою стрілочками. Блок, що представляє соціальний статус, знаходиться в центрі у вигляді глобуса.

В своїх коментарях учасники групи підкреслили, що на малюнку все взаємопов'язане, все впливає на все. В представлених ними матеріалах рідше за все згадувались характеристики, пов'язані з кар'єрою і частіше за все згадувались особистісні якості. Також ними було відмічено, що „Кар'єра – не першочергове, не головне. Кар'єристка – це не дуже добре, а займатися кар'єрою і бути кар'єристкою – різні речі”. „Для мене саме головне – сім'я. Я не виключаю, що у мене буде кар'єра, але сім'я на першому місці”.

В четвертій групі результати були розподілені по чотирьом категоріям: 1) „Зовнішність”; 2) „Особисті якості”; 3) „Ідентичність”; 4) „Інтереси”. Більш за все була представлена категорія особистісних якостей. На доповнюючому малюнку зображена дівчина в стилі „рок”, „збірний образ дівчини сьогодення”.

В даній групі категорія кар'єри або професії не була представлена взагалі і учасники тренінгу прокоментували це наступним чином: „В тому образі, котрий ми збрали, не було орієнтації на майбутнє, на те, ким я бачу себе з точки зору якої-небудь професії. Виходячи з представлених категорій,

поняття жалю, оскільки це не тільки співчуття в біді, а й співпереживання радості, це здатність до співчуття в усьому емоційному спектрі.

Друга психологічна особливість інтенсифікації розвитку комунікативних здібностей майбутніх фахівців міжнародних відносин полягає у тому, що прискорений процес розвитку комунікативних здібностей студентів відбувається у комунікативній діяльності, яка стимулюється мотивацією студентів, проте мотивація певної діяльності підтримується успішністю цієї діяльності, яка, у свою чергу, є обумовленою наявними комунікативними здібностями. Такий взаємозв'язок означає, що умовою інтенсифікації розвитку комунікативних здібностей студентів-міжнародників є вибір оптимального рівня складності навчання, який визначається навчальною програмою та зоною актуального та найближчого розвитку кожного студента.

Третя визначена нами особливість інтенсифікації розвитку комунікативних здібностей майбутніх фахівців міжнародних відносин передбачає розроблення нових підходів до складання тренувальних вправ, вибору прийомів, які мають забезпечити за максимально короткий період часу узагальнення та закріплення у психіці індивіда комунікативних знань, умінь та навичок. Основною вимогою до тренувальних вправ є їхня поліфункціональність, що означає спрямованість на закріплення одночасно граматичних, лексичних одиниць, інтонаційних моделей мовлення, застосування мови у різних соціальних контекстах, розвитку фонематичного слуху, обсягу короткочасної пам'яті. З огляду на те, що інтенсифікація розвитку комунікативних здібностей відбувається у процесі вивчення іноземної мови, необхідно зазначити, що розвиток вищезазначених здібностей має стати метою кожного заняття. Досягнення цієї мети стає можливим за умови уміння педагога відібрати навчальний матеріал, а також володіння технікою застосування певних прийомів навчання. Прийоми, що застосовуються у процесі викладання іноземної мови, мають бути спрямовані на формування професійної іншомовної комунікативної компетентності та одночасно на розвиток комунікативних здібностей.

Застосовуючи прийоми розвитку комунікативних здібностей на кожному занятті послідовно, системно і протягом усього періоду вивчення цього навчального предмета, ми тим самим реалізуємо поставлену мету – розвивати комунікативні здібності студентів у процесі вивчення іноземної мови. Слід зазначити, що прийоми, які застосовуються у сукупності і спрямовуються на досягнення певної мети, становлять засіб її реалізації. Для досягнення поставленої мети слід обирати прийоми з урахуванням психологічних особливостей здібностей, що розвиваються (вони пов'язані з вищими когнітивними процесами та є частиною інтелектуальних здібностей; виявляються та розвиваються у комунікативній діяльності; мають індивідуальний ступінь виразності; функціонують як єдине ціле; не зводяться до комунікативних знань, умінь та навичок; мають свою, відмінну від інших видів людських здібностей структуру, що містить когнітивний, мотиваційний, самооцінний, емоційний, комунікативно-діяльнісний компоненти).

Прийоми розвитку, що уводяться до навчального процесу, мають забезпечувати мовленнєву активність студентів, індивідуалізацію та

Порівняльні характеристики вивчення рідної й іноземної мов

Підстави для порівняння	Вивчення рідної мови	Вивчення іноземної мови
За рівнем усвідомленості вивчення	Неусвідомлений процес	Усвідомлений процес
За щільністю спілкування	Висока щільність за рахунок великої кількості комунікативних контактів і обсягу висловлень	Низька щільність
За реалізацією функцій мови	Стихийна реалізація	Цілеспрямована, поступальна і контрольована реалізація, що створює розвивальне середовище

З таблиці видно, що характеристиками процесу вивчення іноземної мови є усвідомленість навчання та контрольована, поступальна, цілеспрямована реалізація функцій мови. Організація комунікативної діяльності з урахуванням цих характеристик також сприятиме її ефективності. Отже, для того, щоб комунікативна діяльність була ефективною та сприяла інтенсивному розвитку комунікативних здібностей студентів у процесі вивчення іноземної мови, необхідно опиратися на особливості вивчення цього навчального предмета.

Звернемося до визначення умов інтенсифікації розвитку комунікативних здібностей студентів виходячи з психологічних особливостей цього процесу.

Першою такою особливістю є те, що інтенсивний процес розвитку комунікативних здібностей студентів відбувається в одному культурному середовищі, а застосування набутих здібностей у процесі професійної діяльності майбутніх фахівців міжнародних відносин відбуватиметься в умовах міжкультурної комунікації. Ця особливість обумовлює максимальну культурологічну спрямованість навчального процесу студентів-міжнародників. Така спрямованість передбачає вивчення історії, мистецтва, традицій, звичаїв країни, мова якої вивчається, а також основ міжкультурної комунікації, міжкультурного етикету. Метою культурологічно спрямованого навчання має бути формування толерантності та емпатії до представників інших культур, відкритості до спілкування з ними. Толерантність – це терпимість до іншого способу життя, поведінки, поглядів, звичок, вірувань тощо. Вона є ознакою впевненості в собі й усвідомлення надійності власних позицій. Толерантність – це визнання унікальності кожної культури з власним поглядом на світ, особливими традиціями, ритуалами, зі своїми цінностями. Емпатія – “це здатність індивіда емоційно реагувати на переживання інших людей, розуміти їх стан, відчуття і думки” [5, с. 121]. Поняття емпатії значно ширше, ніж

узагальнюючий образ виявився „некар’єристками”. Може бути, в майбутньому хтось з нас і буде „кар’єристками”, але поки ніхто не дозрів”. В процесі дискусії учасниці уточнили, що „кар’єристка” – це людина, повністю зайнята своєю кар’єрою за рахунок сім’ї. В той же час, „кар’єристка” – це ані погано, ані добре. Це вибір, на котрий людина має право. Серед понять, альтернативних поняттю „кар’єристки”, були названі: ділова жінка, професіонал, бізнес-леді або просто жінка, котра займається кар’єрою.

В п’ятій групі були виділено наступні три категорії: 1) „Соціальний статус”; 2) „Ставлення до себе”; 3) „Я люблю”. Перша категорія доповнена малюнком дівчини, яка каже: „Я”, на малюнку до другої категорії дівчина дивиться в дзеркало, малюнок до третьої категорії представляє собою серце. Як і в четвертій малій групі категорій кар’єри або професійної ідентичності не було взагалі. Загальну картину доповнює зображення сонця.

В груповій дискусії учасниці пояснили це тим, що питання стояло про сьогоднішнє, а не про майбутнє, згадувалось можливе розчарування в професії менеджера. Крім того, з жалем відмічався той факт, що ніхто не приходить в університет і не пропонує вакансії, не розповідає про цю професію.

В процесі інтерактивної міні-лекції про гендерну ідентичність і її типи, учасниці тренінгу з інтересом обговорювали особливості маскулінності і фемінінності як компонентів гендерної ідентичності, роблячи проєкцію на свій тип гендерної ідентичності, котрий вони визначили раніше. Зазначимо при цьому, що в учасниці тренінгу були представлені наступні типи гендерної ідентичності: андрогінний (37,5%), фемінінний (37,5%) і недиференційований (25,0%). Слід відмітити, що поняття, пов’язані з гендерної ідентичністю були для них абсолютно новими. Учасниці відмітили, що, на їх погляд, у жінок-менеджерів фемінінність проявляється на роботі в наступних якостях: „вміння шукати компроміси”, „прояв менш диктаторського стилю керівництва, ніж у чоловіків”; „вміння бачити індивідуальні особливості”; „здатність співпереживати”; „здатність створювати сприятливий клімат в колективі”.

В тематичній сесії 2, присвяченій гендерним стереотипам в організаціях слід відмітити виконання „мозкового штурму” „Способи підвищення свого менеджерського потенціалу”, навчально-рольової гри „Структурні бар’єри”, роботу в малих групах „Чоловічі і жіночі професії”, психомалюнок „Гендерний стереотип в організації”.

Навчально-рольова гра „Структурні бар’єри” складалася з трьох ситуацій: 1) Ситуація 1 „Співбесіда”, в якому відмова в посаді начальника відділу кадрів дівчині з хорошою освітою і досвідом роботи мотивувався тим, що ця посада має займати чоловік, до того ж вона (25 років) може вийти заміж і піти в декрет; 2) Ситуація 2 „Підвищення на посаді” представляє ситуацію, в котрій кандидатуру жінки на посаду відхиляють, оскільки вважають, що вона не впорається з обов’язками, тому що жінкам не властиво логічне мислення і стриманість. Крім того, нова посада потребує присвячувати більше часу роботі, що може викликати проблеми в сім’ї; 3) Ситуація 3 „Курси підвищення кваліфікації” відноситься до ситуації, коли співробітниця відмовляється оплатити курси, але збираються послати на них іншого співробітника (чоловіка).

В процесі програвання першої ситуації учасниця тренінгу, „претендентка на посаду”, практично не аргументує свою позицію і на відкриту вакансію приймають чоловіка. В процесі обговорення учасниця, котра була в ролі „претендентки”, говорить, що вона може зрозуміти директора, який вважає, що вона в такому віці може піти в декрет. На питання про те, як все-такі можна було добитися прийому на роботу, ця ж учасниця відповідає, що можна було би погодитися на більш низку зарплату протягом випробувального терміну, 2-3 місяця, і довести свою здатність працювати, але кандидатка виявилась гордою особистістю і просто грюкнула дверима, як це часто буває. Дана ситуація показує, що жінки-майбутні менеджери самі іноді погоджуються з існуючими гендерними стереотипами і своєю поведінкою їх підкріплюють.

Далі ми намагались визначити можливі умови подолання цього стереотипу, що було би вигідно як для організації, так і для кандидатки на вакансію. Так, жінки-майбутні менеджери запропонували можливість взяти двох кандидатів і подивитися, хто буде краще справлятися. Також розглядалась можливість укладання своєрідного контракту, за умовами котрого, якщо дівчина уходить в декрет, вона має підготувати наступника, передати справи, або через певний час після родів знайти няню і вийти на роботу. Також було відмічено, що організація набагато більше ризикує, приймаючи на роботу людину без досвіду, ніж дівчину, котра коли-небудь може вийти в декрет.

У процесі програвання другої ситуації „претендентка на посаду” аргументувала свою позицію тим, що вона працює в компанії досить давно, вже показала свою здатність проявляти логічне мислення в своїх досягненнях, також не раз проявляла вміння бути стриманою. „Якщо ви дасте мені можливість проявити себе і доказати, що я не гірше за чоловіка, то я зможу це зробити за досить короткий час”. На заперечення з приводу сімейних обов'язків, на котрі залишиться значно менше часу, дівчина відповіла, що прийшла в компанію працювати з метою кар'єрного просування. „Оскільки я вже була повідомлена про можливе підвищення, я уже обговорювала цю тему з чоловіком”. У цьому випадку учасниця тренінгу намагалася аргументовано відповідати на всі заперечення, і було прийнято рішення про її призначення на посаду виконуючого обов'язки на два місяці, щоб подивитися, як вона буде справлятися.

В розігруванні третьої ситуації учасниця тренінгу почала з питання „Чому саме він?” і надалі описала свою цінність для компанії, згадавши про те, що вона працює довше, за цей час були укладені вигідні контракти, компанія отримала хороших клієнтів. Врешті вона запропонувала можливість навчити цього нового співробітника, якщо на курси пошлють її. Рішення було прийнято на її користь за умовою, що вона буде навчати співробітника, котрого хотіли послати на курси підвищення кваліфікації.

У заключній дискусії до вправи „Структурні бар'єри” учасниці тренінгу виокремили такі умови подолання гендерних стереотипів в організаціях: 1) „вміння йти на компроміс”; 2) „нововведення в управлінні”; 3) „наявність вибору поведінки та кар'єри”; 4) „вміння відстоювати свою позицію, доводити свою компетентність”; 5) „спеціальне навчання (тренінг)”.

Проаналізуємо роботу учасниць у малих групах над вправою „Чоловічі та

умови організації її відповідно до певних психолого-педагогічних принципів. А отже, необхідно визначити такі принципи, введення яких у навчальну діяльність не просто буде сприяти розвитку студентів, а дасть можливість інтенсивно розвивати їхні комунікативні здібності.

Принципи психічного розвитку тих, хто навчається, розглядаються у працях Л.С. Виготського, О.В. Запорожця, Г.С. Костюка, С.Д. Максименка, та ін. Л.С. Виготський наголошує на тому, що найважливішим принципом розвитку тих, хто навчається, є визначення зони найближчого розвитку, що дає змогу охарактеризувати можливості та перспективу розвитку з урахуванням вікових особливостей [1]. Стосовно нашого предмета дослідження реалізація цього принципу передбачає урахування вікових особливостей комунікативної діяльності студентів, за допомогою якої розвиваються їхні комунікативні здібності.

Принцип провідної діяльності, запропонований Д.Б. Ельконіним, дає можливість припустити, що психологічні утворення кожного періоду в житті молодой людини визначаються її провідною діяльністю. Цей принцип вимагає більш ретельного розгляду через те, що дає можливість звернути увагу на особливості організації навчальної діяльності відповідно до вікових особливостей психічного розвитку студентської молоді.

Загальноприйнятим у психології є принцип зв'язку діяльності з життям. Необхідність уведення цього принципу обумовлена сутністю комунікативних здібностей. Сфера реалізації комунікативних здібностей набагато ширша, ніж просто спілкування з викладачами та однокурсниками, отже й комунікативна діяльність повинна охоплювати якнайбільше сфер життєдіяльності студента. Інакше кажучи, комунікативна діяльність повинна зачіпати інтереси молодой людини, стосуватися не тільки навчальної діяльності, але й відповідати вимогам реальності. Студенти мають бути залучені до комунікативної діяльності, спрямованої на розвиток їхніх потенційних можливостей, на стимулювання їхньої пізнавальної активності, на професійне самоствердження майбутніх фахівців, на оволодіння ними професією, на формування ціннісних орієнтацій, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю. Метою професійно спрямованої навчальної комунікативної діяльності є розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців міжнародних відносин, здібностей до саморегуляції, подолання невпевненості окремих студентів щодо майбутньої професійної діяльності.

Крім урахування вікових особливостей студентів, їхніх інтересів, важливо будувати комунікативну діяльність з урахуванням особливостей академічної групи: групових інтересів, цінностей, наявності мікрогруп усередині групи, стосунків між цими мікрогрупами (конкуруючі, взаємодіючі) та усередині них.

Розвиток комунікативних здібностей студентів відбувається не просто в навчальній діяльності, а в процесі вивчення навчального предмета “Іноземна мова”, що має низку особливостей, з огляду на які можна суттєво підвищити ефективність комунікативної діяльності. Звернемося до тих особливостей, які є результатом порівняння процесів вивчення рідної та іноземної мов. Відмінні ризики вивчення рідної та іноземної мов можна знайти в роботах І.О. Зимньої [2]. Результати такого зіставлення можна подати у вигляді таблиці.

сукупності створює умови, за якими комунікативна діяльність є ефективною та сприяє прискоренню розвитку комунікативних здібностей майбутніх фахівців міжнародних відносин у процесі вивчення іноземної мови.

Отже, розглянемо вимоги до навчальної діяльності, у межах якої здійснюється розвиток комунікативних здібностей студентів через комунікативну діяльність. Із цією метою визначимо психологічні особливості самої навчальної діяльності. Поняття “навчальна діяльність” є досить неоднозначним. Аналіз науково-психологічної літератури дає змогу виділити дві позиції в розумінні цього явища в психології. Згідно з першою позицією, навчально-професійна діяльність розуміється як провідний вид діяльності у юнацькому віці. Таку точку зору висловлює Д.Б. Ельконін, який слідом за О.М. Леонтьєвим, розуміє навчальну діяльність як провідну діяльність того, хто навчається, яка зумовлює основні зміни в психічних процесах і психологічних особливостях особистості [7, с. 75]. Згідно з цією позицією, навчальна діяльність – це діяльність того, хто навчається, яка спрямована на оволодіння узагальненими способами дій у сфері наукових понять; така діяльність спонукається адекватними мотивами, ними можуть бути мотиви набуття узагальнених способів дій. Якщо вдається сформулювати такі мотиви в того, хто навчається, то цим самим підтримуються, наповнюючись новим змістом ті загальні мотиви діяльності, які пов'язані зі здійсненням суспільно значущої діяльності. Автор при розумінні поняття “навчальна діяльність” наголошує на її значенні в розвитку тих, хто навчається та підкреслює її суспільне значення.

Згідно з С.Л. Рубінштейном, засвоєння знань, навчальний процес суттєво обумовлюється відповідальним ставленням до навчальної діяльності суб'єкта навчання протягом усього періоду навчання [6, с. 510]. Таким чином, відповідно до цієї позиції, навчальна діяльність поширюється на весь період навчання, зберігає своє значення для тих, хто навчається. С.Л. Рубінштейн, слідом за Д.Б. Ельконіним також підкреслює розвивальний характер навчальної діяльності [6, с. 498]. Розвивальний характер навчальної діяльності підкреслюється і в сучасній психологічній літературі [4].

Виходячи з такого розуміння навчальної діяльності студента, остання може розглядатися як специфічний вид діяльності, спрямований на розвиток студента протягом усього періоду навчання у вищому навчальному закладі. На наш погляд, таке розуміння навчальної діяльності найбільшою мірою відповідає поставленому завданню – використати навчальну діяльність як середовище, де відбувається розвиток комунікативних здібностей студентів через комунікативну діяльність.

Визначивши сутність навчальної діяльності, розглянемо особливості самого процесу розвитку. Найпоширенішим є розуміння розвитку як спрямованої зміни стану явища, що характеризується взаємопереходами кількісних і якісних показників, послідовністю заміщення старого стану об'єкта новим. Отже, під розвитком комунікативних здібностей слід розуміти динамічний процес їхньої цілеспрямованої, поступальної та якісної зміни у процесі спеціально організованої навчальної діяльності.

Навчальна діяльність сприяє інтенсивному розвитку студентів тільки за

жіночі професії”, що направлена на виявлення гендерних стереотипів стосовно професій. До переліку чоловічих та жіночих професій треба було додати рисунки. Розглянемо подані результати п'яти груп.

Перша група виділила дві категорії професій: чоловічі („президент України”, „токарь”, „слюсар”, „зварювальник”, „тесля”, „дроворуб” та ін.) і жіночі („прибиральниця», „вихователька в дитячому садку”, „продавщиця насіння”, „сурогатна мати” та ін.). На малюнку серед чоловічих професій зображений „чоловік з вираженими м'язами, сокира, валіза з інструментами”. На малюнку серед жіночих професій зображена „жінка з ганчіркою і відром, насінням і з дитиною”. В груповій дискусії учасниці пояснили, що „жінки-зварювальники і токарі залишились в Радянському Союзі, тоді такі образи висвітлювались у фільмах”. На питання про те, що впливає на вибір професії, учасниці відповіли, що „впливають як особистісні характеристики, так і запит суспільства. Так, в Радянському Союзі через війну не вистачало чоловіків, і жінки брали на себе важку працю і працювали токарями”.

Друга група виділила три категорії професій: чоловічі („військовий”, „сантехнік”, „міліція”, „чоботар”, „гуморист”, „м'ясник”, „слюсар”, „електрик”, „МЧС”), жіночі („нянечка”, „манікюрниця”) і суміжні („цирульник”, „дизайнер”, „віталіст”, „викладач”, „медпрацівник”, „політик”, „модель», „менеджер”, „продавець”, „водій”, „повар”). Чоловічі професії написані в синьому трикутнику, розташованому кутом вниз, жіночі – в рожевому трикутнику, розташованому кутом вгору, а суміжні – в фіолетових трикутниках, що перетинаються. В процесі групової дискусії учасниці пояснили, що жінка може бути військовою, але все-таки в їх уявленні жінка має бути „жіночною”, а це не поєднується з біцепсами. На формування уявлень про професії впливають стереотипи і фізичні дані. „Наприклад, я не уявляю, як жінка-пожежник може витягнути потерпілого”.

Третя група виділила три категорії професій: чоловічі („вантажник”, „виконроб”, „льотчик”, „водопровідник”, „слюсар”, „тесля”, „чоботар”, „шахтар”, „коваль”), жіночі („буфетниця”, „вихователька”, „робітниця ЗАГСу”, „манікюрниця”, „вишивальниця”, „в'язальниця”, „вчитель молодших класів”, „косметолог”) і суміжні („вчитель”, „медпрацівник”, „соціальний службовець”). Професії зображені у вигляді променів, що виходять від серця, які поділено на три частини: з одного боку, чоловічі професії (фіолетовий колір), з іншого боку жіночі (червоний колір) і посередині суміжні (блакитний колір). В своїх коментарях учасниці відмітили, що „жінки приймають більше участі в вихованні дітей в сім'ї, тому це впливає і на вибір професії. Жінки більш приваблюють до себе в спілкуванні”.

Четверта група виділила дві категорії професій: чоловічі („шахтар”, „інженер”, „таксист”, „слюсар”, „важкоатлет”, „банкір”, „працівник ДАІ”, „будівельник”, „бандит”) і жіночі („модельєр”, „медсестра”, „няня”, „прибиральниця”, „модель”, „бухгалтер”). На малюнку професії зображені за допомогою атрибутів кожної професії. В своїх коментарях учасниці групи відмітили, що чоловіки „краще розпоряджаються грошима, тому частіше працюють в банках, ніж жінки. Також чоловіки частіше зайняті на більш важких роботах, наприклад, на заводах. Жінки більш комунікабельні, ніж

чоловіки". Також учасники групи „торкнулися” теми домогосподарок і відмітили, що „жінка-домогосподарка створює умови для того, щоб її чоловік заробляв гроші. При цьому її зарплата в її чоловіка. Якщо б вона не створювала ці умови, чоловік, можливо, не був би таким працездатним. Чоловіків-домогосподарок практично немає, оскільки, якщо чоловік заробляє менше за жінку, це сильно зачіпає його самооцінку, але чоловік може займатися домашніми справами, якщо йому це подобається”.

П'ята група виділила дві категорії професій: чоловічі („слюсар”, „льотчик”, „машиніст”, „військовий”, „будівельник”, „оперуповноважений”, „годинникар”, „гонщик”) і жіночі („майстер манікюру”, „медсестра”, „дитячий психолог”, „швачка”, „вчитель молодших класів”, „вихователь”). На малюнку до жіночих професій зображена „рука з манікюром” та „медсестра”, до чоловічих професій – „літак”, „поїзд” і „машина”. В своїх коментарях учасниці відмітили, що дійсно, на їх погляд, є чоловічі і жіночі професії. Так одна з учасниць сказала, що „не пішла би до чоловіка-майстра манікюру, а до циркульника пішла би”, „жінки-психологи краще знаходять підхід до людей, більш контактні, ніж чоловіки, дитячий психолог – це саме жінка”.

З презентацій, зроблених п'ятьма групами, можна зробити наступні висновки. Уявлення про чоловічі професії пов'язані з фізичною силою, важкою роботою, військовою діяльністю і вмінням розпоряджатися грошима, а уявлення про жіночі професії пов'язані з комунікативними навичками жінок, фізичними даними, вмінням прихилити до себе.

У заключній груповій дискусії до цієї вправи учасниці назвали наступні чинники, що впливають на формування уявлень щодо чоловічих і жіночих професій: 1) „особливості розвитку суспільства”; 2) „особливості організації, котрі стосуються обмежень у підборі кадрів”; 3) „вимоги професії мають відповідати фізіологічним характеристикам”.

Проаналізуємо психомалюнки „Гендерні стереотипи в організаціях”. Учасниці за допомогою фарб на ватмані в малих групах зобразили свої уявлення про гендерні стереотипи в організаціях і представили для групового обговорення.

На першому малюнку зображені наступні загальні та гендерні стереотипи: „Професії тільки для чоловіків” („літак”); „Чоловіки розумніші за жінок” („чоловік з думками про математичну формулу”); „Жінки більш емоційні, за будь-яким приводом засмучуються і нервують” („жінки з думками про Cosmo і нічний клуб”); „Жінки обов'язково мають вийти заміж, народити дитину, піти в декрет, не хочуть працювати” („вагітна жінка в перекресленому колі”); „Просування по кар'єрних сходах пов'язано з ліжком” („ліжко”); „Бажана відсутність шкідливих звичок” („закреслена сигарета”); „Необхідність відповідати за зовнішній вигляд” („пірсінг в носі та в язичку”); „Необхідність освіти» („диплом”); „Необхідність родинних зв'язків для того, щоб знайти хорошу роботу” (хлопець, який говорить: „Тато, влаштуй мене”);

На другому малюнку зображені наступні загальні і гендерні стереотипи в організаціях: „Керівні посади займають члени однієї сім'ї” („сходи, де на верхині директор – батько, заступник директора – син”); „Бажана відсутність шкідливих звичок” („перекреслена цигарка”); „Заборона на особисті стосунки

УДК 37.015:159.923.2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Якимчук Юлія Василівна, кандидат психологічних наук

Хмельницький національний університет

Постановка проблеми. Професійна діяльність фахівця міжнародних відносин передбачає поєднання інформаційно-аналітичних, репрезентативних, комунікативних функцій. Від здатності до такого поєднання, загальної ерудованості, рівня культури фахівця залежить формування іміджу країни, яку він представляє. Це передбачає особливі вимоги до підготовки фахівців для роботи у сфері міжнародних відносин держави. Професіоналізм є найпершою умовою виконання фахівцем його посадових функцій. Далеко не останньою складовою професіоналізму фахівця міжнародних відносин є володіння іноземною мовою. Високий рівень розвитку іншомовних комунікативних здібностей особистості забезпечує легкість і швидкість засвоєння іноземної мови. Отже, питання, що стосуються розвитку комунікативних здібностей майбутніх фахівців міжнародних відносин є досить актуальними.

Аналіз досліджень і публікацій. Великий внесок у розробку теорії здібностей зробили Б.М. Теплов, Г.С. Костюк, О.О. Леонтєв, С.Д. Максименко. Цими науковцями дано визначення здібностей, описано їхні сутнісні характеристики, зроблено класифікацію здібностей, наголошено на відмінності здібностей від задатків, умінь та навичок, зроблено висновок про можливість розвитку здібностей. Проблему комунікативних здібностей досліджено у працях А.В. Батаршева, Н.А. Вінніченка, О.Ф. Волобуєвої, К.В. Дубового. Цими науковцями визначено психологічні особливості комунікативних здібностей, їхню структуру, рівні розвитку. Проте слід зазначити, що у вищезазначених працях не було визначено психологічні умови, виконання яких створить основу для розвитку комунікативних здібностей студентів- міжнародників.

Метою цієї статті є визначення психолого-педагогічних умов інтенсифікації розвитку комунікативних здібностей майбутніх фахівців міжнародних відносин у процесі вивчення іноземної мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під умовами розуміються вимоги, з виконання яких необхідно починати будь-яку діяльність, що створює основу, передумову для успішного розвитку чого-небудь. Виходячи з такого розуміння умов, необхідно визначити вимоги до комунікативної діяльності, з виконання яких варто починати інтенсифікацію розвитку комунікативних здібностей майбутніх фахівців міжнародних відносин у процесі вивчення іноземної мови. Комунікативна діяльність є засобом і результатом розвитку комунікативних здібностей студентів, адже вони розвиваються в цій діяльності й виявляються в ній. Розвиток комунікативних здібностей через комунікативну діяльність відбувається в навчальній діяльності, на заняттях з іноземної мови, а, отже, вимоги стосуються не тільки комунікативної діяльності, а й навчальної діяльності та навчального предмета “Іноземна мова”. Виконання цих вимог у

Summary. In work the modern educational processes in Ukraine from a position of performance of the purposes of Bologna declarations considered. The terminological problems of investigated. The approaches to the consent of essence of credit-modular system in a context of Bologna process analysed. The constructed conceptual model of the European credit-modular system constructed and the recommendations about system ECTS using in Ukraine developed. **Keywords:** bologna process, credit-modular system, the credit, the module, a course, the scheme.

Литература

1. Бобров В.Я., Болонський процес і розвиток інтеграційних зв'язків вузівської системи України / Вища освіта України-Додаток 3(т.3) – 2006р. – Тематичний випуск Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору – С. 469-473.

2. Поляков Н.В., Савчук В.С., Болонський процес в Україні и России: болевые точки – Экспертная оценка – Информационно-аналитический центр. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.ia-centr.ru/expert/4261/>

3. Чуйко Г., Чуйко Н., Болонський процес українською – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://almamater.com.ua/modules/smartsection/item.php?itemid=2>

4. Лисенко С.А., Об'єктивні та суб'єктивні фактори підготовки викладачів вищої школи до реалізації цілей Болонського процесу / Болонський процес: перспективи і розвиток у контексті інтеграції України в європейський простір вищої освіти: Моногр./За ред. В.М.Бебика. – К.:МАУП, 2004. – С. 62-69.

5. Ткаченко В.П., Про головні завдання Болонського процесу / Болонський процес: перспективи і розвиток у контексті інтеграції України в європейський простір вищої освіти: Моногр./За ред. В.М.Бебика. – К.:МАУП, 2004. – С.56-61.

6. Гниденко М.П., Досвід застосування ECTS у навчальному процесі / Болонський процес: перспективи і розвиток у контексті інтеграції України в європейський простір вищої освіти: Моногр./За ред. В.М.Бебика. – К.:МАУП, 2004. – С.135-140.

7. Смеричевская С.В., Симоненко И.В. Особенности модульного построения рабочих учебных программ / Болонський процес: перспективи і розвиток у контексті інтеграції України в європейський простір вищої освіти: Моногр./За ред. В.М.Бебика. – К.:МАУП, 2004. – С.145-153.

8. Joint Declaration of the European Ministers of Education - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf

Подано до редакції 21.05.2010

між працівниками” („перекреслене серце”); „Керівні посади частіше займають чоловіки» („жінки – 30%, чоловіки – 70%”); „Вік” („25 – 35 років”); „Приваблива зовнішність” („90 – 60 – 90”); „Відповідність дрескоду”; „Жінки по кар'єрних сходах просуваються повільніше за чоловіків і до певного рівня” („сходи, де показана зупинка жінок у той час, як чоловіки піднімаються вище”); „При прийнятті на роботу бажано, щоби у жінки вже була сім'я та діти» („діти”).

На третьому малюнку зображені наступні загальні і гендерні стереотипи в організаціях: „Вік – досвід” („молодий легінь та чоловік в віці з надписом „вік, досвід” зі стрілочками”; „Одні організації надають перевагу співробітникам в віці, інші організації – молодим); „Надають перевагу випускникам з дипломом державних ВНЗ” („блакитний та червоний дипломи з надписом „державний, комерційний” зі стрілочками”); „Бажано хороше здоров'я” („лікарняний аркуш”); „Красива секретарка” („блондинка з великим бюстом в короткій спідниці”); „Вагітну жінку або з маленькою дитиною та одначку не беруть на роботу” („вагітна жінка з коляскою перекреслена”); „Жінкам важко кар'єрно зростати” („жінка-брюнетка, сходи з червоною лінією посередині”).

Отож, можна помітити наступні тенденції в загальних і гендерних стереотипах в організаціях, які відображені у малюнках, які представлені жінками-майбутніми менеджерами: 1) „складність кар'єрного зростання для жінок, „скляна стеля”; 2) „складність з працевлаштуванням для жінок з маленькими дітьми”; 3) „вимоги до зовнішності»; 4) „необхідність освіти”; 5) „відсутність шкідливих звичок”.

Тематична сесія 3 присвячена особливостям гендерної ідентичності жінок-менеджерів і балансу між кар'єрою і сім'єю. В цієї тематичної сесії показними були наступні вправи: „Жінка-менеджер – яка вона?”, рольова гра „Розпізнання типів гендерної ідентичності” і психомалюнок „Кар'єра та сім'я для жінки-менеджера”.

Розглянемо результати виконання вправи „Жінка-менеджер – яка вона?”. Учасниці розділили аркуші на таку кількість частин, скільки літер в їх короткому імені, і на кожній частині написали важливу характеристику жінки-менеджера. Потім всі результати перемішали і видали частину кожній з трьох малих груп з проханням систематизувати на свій розсуд та додати малюнок.

Перша група розділила всі характеристики на три категорії: 1) „Психологічні стани” (психолог, позитивний настрій, активна, стримана); 2) „Якості ділової жінки” (хороший оратор, прагне до кар'єри, пунктуальна, тактична, цілеспрямована, сильна, власна, незалежна); 3) „Ділова жінка – справжня жінка” (приваблива, творча, креативна, розумна).

На малюнку зображена квітка з трьома кольоровими пелюстками, кожному з котрих відповідає категорія. В своїх коментарях учасниці відмітили, що „не дивлячись на ділові якості, жінка-менеджер повинна залишатися жінкою”. Учасниці також уточнили деякі якості, важливі для жінки-менеджера: „владність як здатність впливати на оточуючих можна замінити на лідерські риси і харизму”; „незалежність для жінки-менеджера – це вміння самостійно приймати рішення і нести відповідальність, при цьому дослуховуючись до думки підлеглих”; „Важливою характеристикою є

прагнення до оптимізму і гармонії, оскільки як налаштована жінка-менеджер, так налаштований і колектив”.

Друга група виділила дві групи характеристик: 1) „Якості, котрі сприяють досягненню цілей” (цілеспрямована, впевнена, відповідальна, активна, швидка, ініціативна, організована, енергійна, комунікабельна); 2) „Допоміжні якості” (амбіційна, креативна, врівноважена, завжди посміхається).

На малюнку зображена мішень червоного і чорного кольорів як символ цілеспрямованості. В коментарях учасниці відмітили, що до управлінських функцій можна віднести ті характеристики, котрі відповідають першій категорії, тобто „якості, що сприяють досягненню цілей”. Також для жінки-менеджера, на думку учасниці, „важливий хороший настрій, оскільки легше чогось досягнути в піднесеному настрої, ніж в пригніченому. Посмішка символізує відкритість, оптимізм. Люди легше йдуть на контакт, якщо їм посміхаються”.

Третя група розділила характеристики на три категорії: 1) „Якості, важливі для професії” (розумна, цілеспрямована, відповідальна, компетентна, освічена, професійна, тверда в поглядах, вмінні донести і довести); 2) „Якості „сильної жінки” (вольова, наполеглива, надійна, успішна, владна, сильна (здатність повести за собою), впевнена в собі); 3) „Якості жінки як людини” (активність, комунікабельність, зібрана, амбіційна, товариська, чуйна, спокійна, творча, харизматична, красива, приємної зовнішності).

На малюнку зображена жінка з великою кількістю характеристик. В коментарях учасниці відмітили важливість для жінки-менеджера таких характеристик як „творчість і спокій, оскільки творчі здібності грають велику роль в кар’єрному зростанні”. Також, на думку опитаних, „для менеджера важливо ставлення до самого себе і людей, вміння нести відповідальність не тільки за себе і свою сім’ю, але і за багатьох інших людей, орієнтація на постійне самовдосконалення і розвиток”. Крім того, учасниці згадали про те, „що для жінки, щоб добитися того ж, що і чоловік, треба в десять разів більше працювати і знати”.

Розглянемо деякі результати виконання рольової гри „Розпізнання типів гендерної ідентичності”. Учасниці в чотирьох групах розіграли сюжети, показуючи поведінку жінок-менеджерів різних типів гендерної ідентичності. Аудиторії необхідно було визначити тип гендерної ідентичності.

В процесі групової дискусії учасниці відмітили, що коли їм доводилося грати тип гендерної ідентичності, котрий не відповідав їх типу, хотілося скоріше вийти з ролі. В той же час, при відповідності типу, що розігрувався, своєму типу, учасниці почували себе комфортно. Особливу увагу учасниці приділили обговоренню розбіжностей в прояві емоцій для кожного типу гендерної ідентичності: маскулітний тип – найбільш суворий, а фемінітний – найбільш емоційний.

Стосовно коментарів, пов’язаних з враженнями від взаємодії з різними типами гендерної ідентичності, було відмічено, що „складніше за все взаємодіяти з маскулітним типом, оскільки складно щось довести, людина з маскулітним типом гендерної ідентичності важко йде на компроміс. В той же час при взаємодії з андрогінним типом учасниці почували себе краще за все,

Выводы.

1. В практических терминах Болонская декларация – это сравнимость уровня квалификаций и последовательное использование названий квалификации. Все другие цели, в большей или меньшей степени, подчинены этой основной цели.

2. Анализ исходных документов, связанных с Болонским процессом, позволяет построить концептуальную модель кредитно-модульной системы.

3. В контексте кредитно-модульной системы модуль связан с количеством недробимых кредитов, оценкой, получаемой студентом по итогам изучения модуля, и соответствующей записью в приложении к диплому. В этом смысле модуль – дисциплина. Курсовая работа тоже модуль, как и производственная практика, и государственная аттестация.

4. Результаты оценивания знаний студентов должны соответствовать нормальному распределению.

5. МОН Украины следует более внимательно изучить материалы Болонского процесса с целью предотвращения дальнейшего развития центробежных сил в сфере организации учебного процесса, системы оценок и методического обеспечения украинских вузов.

6. Правильное понимание и применение кредитно-модульной системы в настоящее время является необходимым фактором повышения качества образовательного педагогического процесса.

Перспективы дальнейших разработок. Понимание иерархичности кредитно-модульной системы может привлечь, как минимум, три экономических концепции: аутсорсинг, как процесс передачи отдельных модулей или их элементов для преподавания другим кафедрам или вузам (существующая концепция мобильности студентов); ценностную цепочку (Портера), как определенную логическую последовательность реализации модулей; оценку эффективности аутсорсинга в ценностной цепочке. Разработка указанных трех концепций составляет дальнейшее развитие темы данной статьи.

Резюме. В работе рассмотрены современные образовательные процессы в Украине с позиции выполнения целей Болонской декларации. Исследованы проблемы терминологии и проанализированы подходы к пониманию сущности кредитно-модульной системы в контексте Болонского процесса. Построена концептуальная модель европейской кредитно-модульной системы. Разработаны рекомендации по применению системы ECTS в Украине. **Ключевые слова:** Болонский процесс, кредитно-модульная система, кредит, модуль, курс, схема.

Резюме. В роботі розглянуті сучасні освітні процеси в Україні з позиції виконання цілей Болонської декларації. Досліджені проблеми термінології та проаналізовані підходи до порозуміння сутності кредитно-модульної системи у контексті Болонського процесу. Побудована концептуальна модель європейської кредитно-модульної системи. Розроблені рекомендації по використанню системи ECTS в Україні. **Ключові слова:** Болонський процес, кредитно-модульна система, кредит, модуль, курс, схема.

вызывает недоумение у преподавателей вузов и неверное понимание ими сути Болонского процесса.

Еще одним важным моментом является определение шкалы ECTS. Похоже, что здесь МОН подошло формально. От пятибалльной шкалы к стобальной пришли простым умножением на 20. Так, оценка от 4,5 до 5 (А) превратилась в „от 90 до 100”. Киевский национальный университет им.Т.Г.Шевченко пошел дальше – от 92 до 100. В европейских университетах оценка А ставится обычно при более чем 70 баллов. Это не имело бы значения, если бы не мобильность студентов. При прочих равных условиях за одни и те же знания в европейском вузе студент получил бы А, а в украинских только С.

Шкала ECTS имеет существенное значение в условиях конкуренции между европейскими вузами. Студент, естественно, желает получить как можно более высокую оценку за те же знания. Поэтому в Европе есть тенденция к передвижению студентов в те университеты, где более заниженная шкала, и, соответственно, более завышенная оценка. А это уже элемент недобросовестной конкуренции между университетами.

Целесообразным считается использование образца „10-25-30-25-10”, т.е. приблизительно 10% студентов должны получить А, 25% – В, 30% – С, 25% – D и 10% – Е. Если результаты оценок существенно отличаются от данного „нормального” образца, то должна быть изменена либо схема оценки по данной дисциплине, либо усложнено содержание. Сравнительная характеристика различного оценивания приведена в таблице 1:

Таблица 1

Сравнительная шкала оценивания

Обычная европейская маркировка по 100- балльной шкале	Уровень по ECTS- шкале	Маркировка по 100- балльной шкале МОН Украины
70 – 100%	Превосходный: выполненная работа имеет лишь незначительные ошибки	90-100%
60 – 69%	Очень хороший: выше среднего стандарта, но с некоторыми ошибками	75-89%
50 – 59%	Хороший: в целом здравая работа с числом известных ошибок	
43 – 49%	Удовлетворительный: правдиво, но с существенными недостатками	60-74%
40 – 42%	Достаточный: работа удовлетворяет минимальным критериям	
25 – 39%	Неудача: несколько большая работа требуется прежде, чем кредит может быть предоставлен	35-59%
0 – 24%	Неудача: требуется значительная дальнейшая работа	1-34%

оскільки андрогінні люди зразу не йдуть на поступки, висувають свої вимоги, але відкриті для взаємодії і намагаються щось запропонувати”.

В процесі представлення психомалюнків „Кар’єра та сім’я для жінки-менеджера” учасниці виділили наступні проблеми, з якими стикаються жінки, налаштовані на самореалізацію як в кар’єрі, так і в сім’ї: 1) „Психологічна напруга, стресс”; 2) „Дефіцит часу”; 3) „Необхідність працювати внаслідок недостатньої матеріальної забезпеченості”; 4) „Бажання самореалізуватися”; 5) „Дефіцит уваги з боку близьких”; 6) „Багато працювати – норма для жінок”; 7) „Бажання різноманіття”; 8) „Недостатність часу на спілкування з друзями”; 9) „Проблеми з фізичним здоров’ям”; 10) „Конфлікт між чоловіком і жінкою, можливо конкуренція”; 11) „Проблеми з вихованням дітей”; 12) „Надмірна відповідальність перешкоджає прояву активності з боку інших членів родини”; 13) „Оточуючі використовують надмірну відповідальність жінки-менеджера”; 14) „Задороці в колективі від жінок і чоловіків”; 15) „Перенесення негативних емоцій на сім’ю”; 16) „Стереотипи стосовно заробітної платні”; 17) „Турбота про сім’ю у вигляді зароблених грошей”; 18) „Зіркова хвороба”; 19) „Сильні переживання при пониженні на посаді”; 20) „Невиправданість очікувань”.

Розглянемо елементи, зображені на психомалюнках „Кар’єра і сім’я для жінки-менеджера”.

На першому малюнку учасниці зобразили жінку-менеджера – позитивну особистість („веселка та серце”), котра думає про свою зовнішність („ножиці”, „шампунь”, „помада”), про роботу („телефон”, „комп’ютер”, „проекти”), про відпочинок („море”, „сонце”, „пальма”), про сім’ю („коляска”, „чоловік”, „дитина”, „каструля”, „квітка”) і про матеріальне благополуччя („долари”, „євро”, „символ України”). В даній групі учасниці тренінгу показали „однакову важливість самореалізації жінки як на роботі, так і в сім’ї, не забуваючи при цьому, що вона жінка, якій важливо добре виглядати і відпочивати”.

На другому малюнку зображена жінка-менеджер, яка „наполовину одягнена в офісному стилі й в руці портфель, наполовину в домашньому стилі й в руці квітка”. З одного боку малюнка розташовані офісні атрибути („письмовий стіл з комп’ютером, календарем, щоденником”, „символ доллара”, „годинник та дерево в горщику”), з іншого боку – домашні атрибути („дім”, „собака”, „син”, „чоловік на машині”, „серця”, „сонце”). На цьому малюнку також показана „однакова важливість самореалізації як в кар’єрі, так і в сім’ї”.

Третій малюнок показує жінку-менеджера, яка „з 8:00 до 16:00 працює в офісі, з 16:00 до 20:00 вдома”. В офісі ця жінка одягнена в діловий костюм і оточена офісними атрибутами („папка із звітами”, „папка зі справами”, „письмовий стіл з комп’ютером”, „шеф”), а дома вона одягнена в фартух і оточена домашніми атрибутами („камін”, „коляска”, „собака”, „підкова”, „чоловік”, „плита”, „каструлі”). На малюнку „обидві сфери самореалізації представлені однаково і поєднані стрілочками та мостом”.

Четвертий малюнок представляє собою сім міні-малюнків, які зображують типовий робочий день жінки-менеджера. Починається день з „дитячого садка”, куди треба відвести дитину, потім „тренажерний зал”, після тренажерного зала – „офіс” (письмовий стіл з комп’ютером), слідом за офісом – „продуктовий

магазин”, куди вона їздить на своїй рожевій машині, далі – „ділова зустріч”, після зустрічі – „кухня з чоловіком”, котрий тримає на руках дитину, каструлями, плитою та телефоном. Завершальна картинка показує „ліжко” і весь малюнок освітлений сонячним світлом. На цьому малюнку також „однаково представлені сфери самореалізації в кар’єрі і сім’ї, а також важливість того, щоб добре виглядати”.

Виконання цієї проєктивної вправи показало, що жінки-майбутні менеджери, в результаті проходження тренінгу сформували уявлення про однакову важливість самореалізації жінки-менеджера, як в кар’єрі, так і в сім’ї.

Цікаві результати було отримано за допомогою посттренінгового анкетування. На питання: „Чи допоміг тренінг в усвідомленні свого типу гендерної ідентичності?” 75,0 % учасниць однозначно відповіли, що тренінг допоміг, і лише 25,0 % зазначили, що мають труднощі з відповіддю.

Відповіді на питання „Як матеріали тренінгу допоможуть Вам у підготовці до Вашої майбутньої професійної діяльності?” сприяло виявленню основних напрямків, котрі цікавлять жінок-майбутніх менеджерів у зв’язку з майбутньою менеджерською діяльністю і пов’язаними з цим гендерними проблемами (на них вказало 98,0% опитаних). Учасники тренінгу виділили наступні цікаві для них напрямки гендерної компетентності, котрі були розглянуті в процесі проведення тренінгу: „Здатність сформувати свою позицію, отримати нові знання, підвищити гендерну компетентність”; „Отримати знання, що допомагають зробити професійний вибір”; «Сформувати поведінкові реакції на професійні ситуації, обрати стратегію поведінки залежно від типу гендерної ідентичності у себе та у партнера»; „Визначити функції керівника в організації і оволодіти навичками реалізації цих функцій, в тому числі підтримка сприятливого психологічного клімату”; „Навички налагоджування відносин в сім’ї, де жінка зайнята професійною самореалізацією”; „Навички використання таких способів взаємодії як компроміс, поступки”; „Здатність долати гендерні стереотипи, відстоюючи свою думку”; „Способи просування в кар’єрі”; „Тренінг збільшує впевненість у собі”; „Усвідомлення важливості командного духу”; „Здатність сформувати цілі і шляхи їх досягнення” та ін.

Далі проаналізуємо результати проведення тренінгової програми за кількісними показниками. Нагадаємо, що для кількісного аналізу ми використали авторську методику „Гендерна компетентність менеджера”.

Розглянемо результати, отримані за допомогою методики „Гендерна компетентність менеджера”, котра спрямована на виявлення таких когнітивних компонентів гендерної компетентності, як: 1) Знання про соціальну ідентичність; 2) Знання про види соціальної ідентичності; 3) Знання про гендерну ідентичність; 4) Знання про маскуліність і фемініність; 5) Знання про типи гендерної ідентичності; 6) Знання про переваги андрогінії; 7) Знання про гендерні стереотипи; 8) Ставлення до поєднання кар’єри та сім’ї.

Порівняльний аналіз гендерної компетентності в експериментальній та контрольній групах до проведення формувального експерименту показав відсутність статистично значимих відмінностей. Після проведення формувального експерименту всі когнітивні компоненти гендерної

В Україні определения модуля Министерством образования и науки (МОН) и Министерством здравоохранения (МЗ) внешне похожи, но отличаются по сути.

Согласно определению МЗ: модуль – задокументированная завершенная часть ОПП (учебная дисциплина, практика, гос. аттестация), которая реализуется соответствующими формами учебного процесса. Согласно определению МОН: модуль – задокументированная завершенная часть ОПП (учебной дисциплины, практики, гос. аттестации), которая реализуется соответствующими формами учебного процесса.

Разница в падеже приводит к совершенно разному пониманию смысла модуля. Оба министерства вводят понятие содержательного (смыслового) модуля, из которых состоит модуль. Модуль может состоять из нескольких содержательных модулей. Согласно МЗ, содержательный модуль – система учебных элементов, которые объединены по признаку соответствия определенному учебному объекту, а согласно МОН, смысловой модуль – часть учебной дисциплины, объединенной в один смысловой блок.

Итак, ключевой вопрос: как модуль связан с дисциплиной? Согласно МОН дисциплина состоит из модулей, а согласно МЗ – модуль – это дисциплина.

Исходя из полного цикла бакалавриата в 240 кредитов и деления программы на 4 модуля, разбивка кредитов по модулям осуществляется следующим образом: Всего 240 кредитов: модуль „А” – 40 кредитов; модуль „В” – 20 кредитов; модуль „С” – 160 кредитов; модуль „D” – 20 кредитов.

Модуль А – модуль общеуниверситетских обязательных дисциплин (главным образом 1-2 курсы) включает 7 обязательных дисциплин общим объемом в 40 кредитов. Это – общеуниверситетское образование. Модуль В – модуль общеуниверситетских обязательных курсов, сочетающихся с элективными курсами, - включает 20 кредитов и содержит 4 блока общенаучных дисциплин (блок гуманитарных дисциплин, блок естественно-научных дисциплин, блок социально-политических дисциплин, блок дисциплин по религии, культуре и искусству). Модуль С – модуль профессиональных (специальных) дисциплин – (3-4 курсы, частично 1-2 курсы) объемом 160 кредитов. Содержание данного модуля определяется факультетами университета и может включать как обязательные дисциплины, так и дисциплины по выбору. Модуль Д – модуль дополнительных дисциплин – (3-4 курсы) предполагает получение оставшегося количества кредитов из дисциплин по выбору вуза или студентов. Модуль Д также является общеуниверситетским в том смысле, что перечень курсов по выбору формируется всеми факультетами и кафедрами университета. Эти дисциплины позволяют студенту самостоятельно завершить „дизайн” собственного образования.

Неверное понимание МОН Украины модуля, как части дисциплины, приводит к серии дальнейших действий вузов, отличающихся от тех, которые происходят в европейских университетах. Так, наши вузы обычно разбивают дисциплину на два модуля и проводят мини-экзамены. Т.е., МОН Украины практически вынуждает вузы переходить на квадриместры, что, естественно,

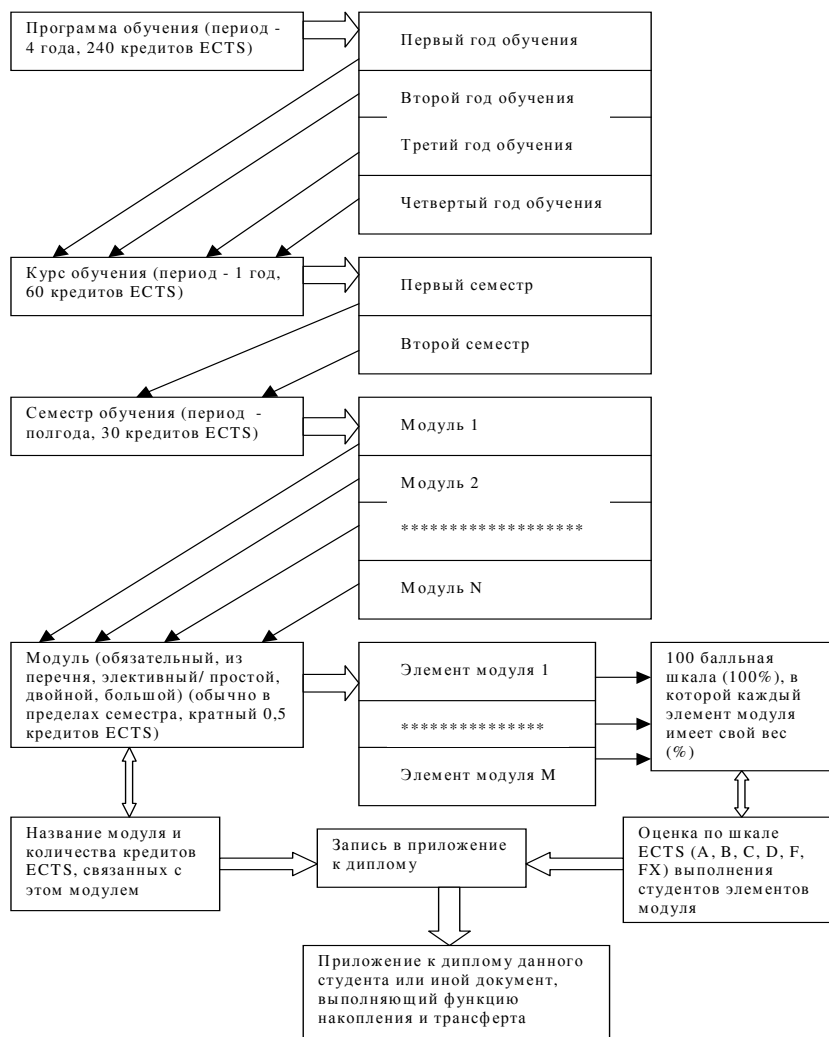


Рис.1. Модель кредитно-модульной системы для уровня бакалавра

Студент должен знать схемы оценки до начала модуля и может планировать свою работу и оценку в соответствии с процентными весами элементов модуля и со шкалой ECTS. Эта шкала увязывает проценты, заработанные студентом, и оценкой (А, В и т.д.). Шкала обычно одинакова для вуза в целом.

компетентності в експериментальній групі статистично значимо покращувались порівняно з контрольною групою.

Слід відмітити значні зміни у ставленні до поєднання кар'єри і сім'ї в експериментальній групі. Так, отримані дані (див. табл. 1) вказують на те, що після формувального експерименту між виявами такого показника, як „ставлення до поєднання кар'єри та сім'ї”, який, як показали результати констатувального експерименту, є ключовим у структурі гендерної ідентичності жінок-майбутніх менеджерів, виявлено статистично значущі відмінності ($p < 0,001$), хоча в контрольній групі таких відмінностей не виявлено.

Таблиця 1

Ставлення до поєднання кар'єри та сім'ї в експериментальній та контрольній групах до та після проведення формувального експерименту (у %)

Ставлення до поєднання кар'єри та сім'ї	Експериментальна група		Контрольна група	
	До формувального експерименту	Після формувального експерименту	До формувального експерименту	Після формувального експерименту
Негативне	26,7**	0**	29,4	29,4
Нейтральне	53,3**	26,7**	58,8	58,8
Позитивне	20**	73,3**	11,8	11,8

Примітка. ** – $p < 0,001$

Таким чином, можна зробити висновок про те, що жінки-майбутні менеджери після участі в тренінгу усвідомили важливість гендерної компетентності на когнітивному і поведінковому рівнях в контексті своєї майбутньої менеджерської діяльності. Отримані знання і поведінкові навички були оцінені учасницями тренінгу як корисні та потрібні. На емоційному рівні студентки-менеджери висловили своє захоплення жінками-менеджерами, котрим вдається поєднувати кар'єру і сім'ю, при цьому добре виглядати, бути позитивною гармонійною особистістю і все встигати, не дивлячись на можливі труднощі.

Резюме. Статтю присвячено аналізу ефективності експериментального впровадження тренінгу: „Формування гендерної компетентності жінок-менеджерів”. Проаналізовано виконання деяких тренінгових вправ та посттренінгового анкетування. Порівняльний аналіз гендерної компетентності в експериментальній групі до та після проведення тренінгу показує його ефективність. **Ключові слова:** гендерна компетентність, жінки-менеджери, тренінг, гендерна ідентичність, організації.

Резюме. Стаття посвящена аналізу ефективності експериментального впровадження тренінгу: „Формирование гендерной компетентности женщин-

менеджерів». Проаналізовано виконання деяких тренінгових вправ і посттренінгове анкетування. Порівняльний аналіз гендерної компетентності в експериментальній групі до і після проведення тренінгу показує його ефективність. **Ключеві слова:** гендерна компетентність, жінки-менеджери, тренінг, гендерна ідентичність, організація.

Summary. The paper deals with analysis of experimental implementation of training: „Female managers’ gender competence”. Some training exercises and post-training questionnaire results are analyzed. Comparative analysis of gender competence in experimental group before and after training conduction illustrates training effectiveness. **Keywords:** gender competence, female managers, training, gender identity, organizations.

Література

1. Бондаревська І. О. Система атитюдів як компонент смислового змісту гендерної ідентичності / І. О. Бондаревська // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименко, Л.М. Карамушки. – К. : Міленіум, 2004. – Т.1, ч.13. – С. 12-17.

2. Бондаревська І. О. Ціннісні орієнтації як компонент смислового змісту гендерної ідентичності / І. О. Бондаревська // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименко, Л.М. Карамушки. – К. : Міленіум, 2004. – Т.1, ч.12. – С. 8-11.

3. Бондаревська І. О. Модель гендерної ідентичності щодо соціальних репрезентацій гендерних стосунків (на прикладі студенток-менеджерів) / І. О. Бондаревська // Психологічні основи ефективної діяльності організацій в умовах соціально-економічних змін : V науково-практична конференція з організаційної та економічної психології, 9-10 жовтня 2008 р. : тези доповідей / За наук. ред. Л.М. Карамушки. – К. : Наук. світ, 2008. – С. 50-52.

4. Бондаревська І. О. Навчальна програма тренінгової форми: „Кар’єра і сім’я: гендерна ідентичність жінок-менеджерів» / І. О. Бондаревська // Актуальні проблеми психології / За ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К.: Міленіум, 2008. – Т.1. – Ч. 21 – 22. – С. 57 – 62.

5. Технології роботи організаційних психологів: навч. посіб. [для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти] / за наук. ред. Л. М. Карамушки. – К. : Фірма „ІНКОС», 2005. – 366 с.

6. Ткалич М.Г. Психолого-організаційні детермінанти самоактуалізації менеджерів комерційних організацій: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Ткалич Маріанна Григорівна. – К., 2006. – 266 с.

7. Філь О. А. Технологія розвитку конкурентноздатності персоналу освітньої організації: [навчально-методичний посібник] / О. А. Філь. – Біла Церква : КОПОПК, 2008. – 52 с.

Подано до редакції 07.05.2010

Курси в університеті зазвичай групуються в „схеми”, кожна з яких управляється „регулюючою структурою”.

„Програма навчання” означає модуль або групу модулів в межах викладаемого курсу або схеми, затверджених для супроводження окремого студента, ведучих до отримання кваліфікації з певним називом або кваліфікацією для отримання цієї кваліфікації.

Таким чином, визначена наступна ієрархія компонентів освітньої програми: програма (в Україні освітньо-професійна програма) – схема – курс (рок навчання) – модуль – елементи модуля.

Ключовим є поняття модуля, який пов’язаний з рівнем навчання, темою знаннями, які повинні отримати студент, кількістю кредитів, пов’язаних з модулем, і схемою оцінки в відповідності з бально-рейтинговою шкалою. Для конкретного студента він пов’язаний з оцінкою.

Елементи модуля є більш дрібними компонентами освітньої програми і пов’язані з структурою оцінки (зазвичай називається assessment, але буває і evaluation).

Курс, схема і програма є більш великими компонентами. Термини „курс” і „програма” подібні українським, а „схема” є варіацією програми або курсу з урахуванням елективних дисциплін. Два студенти можуть вчитися на одному курсі, але на різних схемах.

Концептуальна схема кредитно – модульної системи в межах ієрархічної системи компонентів освітньої програми наведена на рисунку 1. Тут показана ієрархія: від програми навчання до елемента модуля. Від рівня програми до рівня семестра – це кредитна система, яка визначає стандартний обсяг роботи студента, вимірюваний в кредитах. Семестр ділиться на модулі, з кожним з яких пов’язані декілька моментів: назив модуля, який буде відображено в вмісті програми навчання і доданні до диплому; кількість кредитів ECTS за модуль; структура або схема оцінки (assessment).

Зазвичай в західних вузах в вмісті програми вказуються модулі і схеми оцінки модулів, які відображають вагу кожного з елементів модуля (в %) від загальних 100% (балів), пов’язаних з модулем. Схеми оцінки модуля зазвичай утверджуються і широко розрізняються від модуля (дисципліни) до модулю. Наприклад, модуль (дисципліна) може бути розбито на два рівнозначних екзамена (по 50%), в оцінці модуля може присутувати оцінка активності студентів на семінарах і індивідуальної роботи.

В кінцевому підсумку, схема оцінки залежить від позиціонування модуля з точки зору рівня знань і навичок (когнітивних рівнів), які повинні показати студент.

• Кредиты могут быть получены только после выполнения требуемой работы и оценки достигнутых результатов в обучении.

• ECTS допускает использование минимального количества неотъемлемых инструментов, отраженных в Соглашении об обучении, которое в терминах студенческой мобильности и кредитного трансферта должно быть заключено перед отправкой студента между студентом и ответственными академическими органами двух институтов.

• Как аккумулирующая система, ECTS используется для описания образовательных программ. Основой для назначения кредита является официальная продолжительность образовательной программы. Имеется широкая договоренность, что первый цикл продолжается от трех до четырех лет и требует 180-240 кредитных пунктов.

• Кредиты не взаимозачитываются автоматически от одного контекста к другому и могут применяться только при выполнении признанной квалификации, когда они являются частью образовательной программы.

• Приложение к диплому и ECTS являются поощрительным инструментом усиления прозрачности и содействия признанию.

В доступном изложении кредитная система заключается в следующем. Вся нагрузка студента оценивается в кредитах, а не в часах. Основным преимуществом кредитов по сравнению с часами является более крупная единица измерения. Количество кредитов не связано со сложностью дисциплины, оно связано только с объемом. Шкала деления измерения объемов – не менее 0,5 кредита. За все годы обучения студент должен набрать определенное количество кредитов (согласно ECTS для уровня бакалавра – 240 кредитов). Кредиты должны быть равномерно распределены между годами обучения (по 60 кредитов за каждый из 4-х лет обучения). Если студент какой-либо год обучается в другом вузе, то должен подтвердить выполнение нагрузки в 60 кредитов. Если же студент учится только один семестр, то тогда он должен выполнить нагрузку в 30 кредитов при двух семестрах обучения в году. Таким образом определяется общий объем учебной нагрузки студента по данной программе в кредитах, который равномерно разбивается по годам и семестрам обучения.

Та компонента образовательной программы, которая отражается в приложении к диплому, называется модулем.

В Лондонском университете Метрополитен даны следующие определения [8]:

„Модуль” означает часть курса или схемы, включает результаты обучения, программу и схему оценки, предназначенные для соответствующего уровня обучения, и связан с кредитным ранжированием.

„Курс” означает группу модулей, одобренных в соответствии с Процедурами гарантии качества Университета для формирования последовательного образца инструкций и оценок, ведущих к получению квалификации. Из одного или более „курсов” студент может выбрать и предложить для одобрения индивидуальную программу обучения.

УДК 378.124

ТЕХНОЛОГІЇ АДАПТИВНОГО УПРАВЛІННЯ ЩО СПРЯМОВАНІ НА САМОРОЗВИТОК УЧАСНИКІВ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Борова Тетяна Анатоліївна

кандидат педагогічних наук, доцент, зав. кафедри іноземних мов Харківський національний економічний університет, м. Харків

Постановка проблеми. Основними напрямками удосконалення української вищої освіти і професійної підготовки фахівців є формування відношення до людини як мети соціального прогресу; орієнтація на активізацію людського капіталу у вищій освіті і професійній підготовці, що базується на концепції гармонійного розвитку людини; забезпечення якості фахівців; продукування в процесі підготовки глибокої професійної компетентності і соціальної відповідальності при вирішенні завдань науково-технічного прогресу, соціального і культурного розвитку.

Оновлена парадигма освіти визначає студента як суб'єкта власного саморозвитку. Пріоритетним визначено використання інформаційних технологій як засобу отримання знань та розвитку аналітичного та критичного мислення студентів. Одним із завдань, що стоять перед вищими навчальними закладами є дослідити закономірності засвоєння знань та вмій студентами вищої школи та особливості управління цим процесом з боку професорсько-викладацького складу. Сутність сучасного процесу навчання становить не тільки збагачення особистості знаннями, уміннями і навичками, а й усебічна підготовка людини до життя в глобалізованому інформаційному просторі створенням рівних умов доступу до якісної освіти, забезпечення освіти протягом життя, формуванням толерантного світогляду і взаємодії народів та культур. Філософське підґрунтя навчально-виховного процесу становлять принципи пріоритету людини як особистості, свободи вибору цінностей, реалізації можливостей саморозвитку, єдність національних і загальнолюдських інтересів, системності, взаємозв'язку теорії і практики, гуманітарного й природничого знання. Отже, пріоритетність саморозвитку людини не визиває сумніву, зокрема, актуальності набувають саме шляхи які ведуть людину до саморозвитку та самоорганізації і становлять основу взаємодії учасників навчально-виховного процесу у вищій школі. Відтак, засоби формування компетенцій, які ведуть до саморозвитку є своєчасними на сьогодні, практично не вирішує їх у контексті індивідуальності як студента, так і викладача. Ті інновації, які вводяться слабо пов'язані з реальною програмою саморозвитку педагога та успішністю його професійної діяльності. Саме тому, обрана тема є актуальною.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання щодо знаходження шляхів до саморозвитку людини розглядається науковцями з різних галузей, тому що воно є актуальним як для педагогіки та психології, так і для управління, зокрема, тих, що впливають на учасників навчально-виховного процесу. Так, наприклад, управління діяльністю освітніх організацій присвячені роботи В. Бондаря, Г. Єльнікової, В. Лугового, В. Маслова, В. Олійника, В. Пікельної та

ін. Технології освітнього процесу вивчалися такими провідними вченими як В. Безпалько, Л. Даниленко, Г. Сльникова, В. Євдокимов, Т. Ільїна, І. Лернер, В. Монахов, Т. Назарова та ін. Адаптивне управління розглядалося такими вченими як: Г. Сльникова, П. Третьяков, Т. Шамова, Є. Ямбург, та ін. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що науковці приділяють значну увагу проблемам особистості викладача вищої школи та його педагогічній діяльності: С. Батракова, М. Євтух, В. Семіченко та ін. Поняття коучингу (як ефективної технології професійного росту) розглядалося багатьма зарубіжними науковцями та практиками (П. Зеусом, Т. Леонардом, Р. Кілбургом, Дж. Уйтмором, С. Дугласом & У. Морлеєм, Р. Уитерспуном і Р. Уайтом та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Завдання, що поставлені перед вищими навчальними закладами є багатоаспектними і всеосяжними, проте, вони всі спрямовані на формування необхідних у людини компетенцій для саморозвитку та самоорганізації. Тому актуальним є питання, що пов'язане з технологіями, які спрямовані на саморозвиток як викладачів, так і студентів. Саме технології адаптивного управління (моніторинг і коучинг) є одними з ефективних у досягненні зазначеної вище освітньої мети.

Метою даної статті є виокремлення технологій адаптивного управління, що спрямовані на саморозвиток учасників навчально-виховного процесу з урахуванням стратегічних напрямів розвитку вищої освіти. У статті поставлені такі завдання: проаналізувати стратегічні напрями розвитку вищої освіти у контексті Болонського процесу та визначити пріоритетність формування компетенцій саморозвитку людини як результату отримання якісних освітніх послуг, з'ясувати місце технологій управління в системі освітніх технологій та виокремити технології адаптивного управління, що спрямовані не тільки на підвищення якості надання освітніх послуг, а і на саморозвиток людини.

Виклад основного матеріалу. Одним із важливих напрямів реформування освіти є її інтеграція в європейський і світовий освітній простір. Така інтеграція передбачає модернізацію та реформування системи вищої освіти, основною метою якої є формування потенціалу достатнього для підготовки кваліфікованого спеціаліста відповідного рівня і профілю, конкурентоздатного на ринку праці, що володіє арсеналом інформаційно-комунікативних технологій на рівні світових стандартів, здатний до постійного професійного росту, мобільності, сповідує і демонструє інноваційну та творчу активність. [3]. Українські освітні заклади поступово здійснюють модернізацію освітньої діяльності у контексті таких вимог і визначають свої стратегічні напрями розвитку з огляду на зазначене вище, а саме: забезпечення якості; узгодження термінів і періодів підготовки фахівців відповідно до Єдиного простору вищої освіти; впровадження структурних перетворень у вищій освіті України; надання автономії вищим навчальним закладам; розширення зв'язків між вищими навчальними закладами та громадськістю; навчання впродовж життя; подальше запровадження інноваційної ЄКТС та додатка до диплома європейського зразка; підвищення рівня працевлаштування випускників; мобільність суб'єктів навчального процесу; запровадження трициклової системи (бакалавр – магістр – доктор філософії). Проте, система забезпечення

1. Принятие системы легко читаемых и сопоставимых степеней, в том числе и внедрение приложения к диплому для содействия возможности трудоустройства европейских граждан и международной конкуренции Европейской системы высшего образования.

2. Принятие системы, по существу основанной на двух главных циклах, доквалификационного (undergraduate) и квалификационного (graduate). Доступ ко второму циклу требует успешного завершения первого цикла, длительностью не менее трех лет. Степень, присужденная после первого цикла, должна быть адекватной европейскому рынку труда, как соответствующий уровень квалификации. Второй цикл должен приводить студента к получению магистерской и/или докторской степени.

3. Учреждение системы кредитов ECTS (европейской кредитной трансфертной системы), как надлежащего средства для содействия студенческой мобильности. Система ECTS служит целям накопления информации об объемах дисциплин, прослушанных студентом, трансферта этой информации в родной вуз студента и сообщения о полученной им оценке. Кредит измеряет объем изучения.

4. Содействие мобильности, как студентов по их доступу к образовательным ресурсам, так и преподавателей, исследователей и администраторов по признанию периодов времени, проведенного в других университетах, без ущерба для их основного места работы.

5. Содействие Европейской кооперации в области гарантий качества путем развития сопоставимых критериев и методологий.

6. Содействие развитию необходимых европейских измерений в высшем образовании, особенно в учебных планах, межинститутскому сотрудничеству, схемам мобильности и интегрированным программам обучения и исследования.

Таким образом, в практических терминах Декларация – это сравнимость уровня квалификаций и последовательное использование названий квалификации. Все другие цели, в большей или меньшей степени, подчинены этой основной цели.

Как кредитно-трансфертной и аккумулирующей системы, целями ECTS являются: внедрение прозрачности и сравнимости образовательных программ и квалификаций; содействие взаимному признанию квалификаций.

Ключевыми характерными чертами является то, что:

- ECTS является системой, ориентированной на студентов, и основанной на студенческой учебной нагрузке, требуемой для достижения целей программы.

- ECTS основана на соглашении, что 60 кредитов измеряют национальную нагрузку среднего студента дневной формы обучения в течение одного академического года. Нагрузка включает лекции, семинары, индивидуальное обучение, подготовку и сдачу экзаменов и т.п..

- Кредиты применяются для всех образовательных и обучающих компонент образовательной программы и отражают количество работы каждой компоненты в отношении к общему количеству работы, необходимому для выполнения полного года обучения по программе.

УДК 378.1.: 65.01

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ КРЕДИТНО -
МОДУЛЬНОЙ СИСТЕМЫ КАК МЕХАНИЗМА ПОВЫШЕНИЯ
КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

*Чепорова Галина Евгеньевна, старший преподаватель
Таврический национальный университет (г. Симферополь)*

Постановка проблемы. В настоящее время в научных кругах не утихает интерес к европейской интеграции высшего образования в контексте Болонского процесса, поэтому количество публикаций, а значит, и мнений по этому вопросу не уменьшается.

В свое время Болонская декларация стала ответом Европы на возросшее доминирование системы образования США с целью усиления конкурентной силы на объединенном рынке труда через унификацию и специализацию в высшем образовании. Любое государство желает, чтобы его выпускники были конкурентоспособными на больших и дорогих рынках труда, поэтому оно не может не считаться с европейскими тенденциями. Вхождение Украины в Болонский процесс из-за различной трактовки понятий повлекло за собой множество проблем, в том числе на уровне педагогического процесса.

Анализ исследований и публикаций. Изучению проблем Болонского процесса в Украине посвящены работы целого ряда отечественных ученых. Так, развитию интеграционных связей в контексте Болонского процесса посвятили свои работы Бобров В.Я.[1], Поляков Н.В., Савчук В.С.[2], Чуйко Г., Чуйко Н.[3]; сущности и особенностям Болонского процесса – С.А.Лысенко[4], В.П.Ткаченко[5] и др. Особенности внедрения кредитно-модульной системы обучения в вузах рассмотрели М.П.Гниденко [6], С.В.Смеричевская, И.В.Симоненко [7] и ряд других ученых.

Однако, многие публикации переводов материалов Болонского процесса весьма некачественные и не отражают его сути, что в итоге приводит к ухудшению уже существующей системы образования. Одним из примеров является кредитно-модульная система (далее - КМС), которую каждый вуз трактует по-своему, руководители вузов слабо понимают ее сущность, а студенты не понимают, для чего все это нужно.

Целью работы является разработка концептуальной модели европейской кредитно-модульной системы в Украине в контексте Болонского процесса как фактора усовершенствования механизма педагогического процесса.

Изложение основного материала. Из-за неверного перевода и толкования в Украине появился термин кредитно-модульная система и модульно-рейтинговая система. Если первый термин имеет право на существование, хотя термины „кредитная система” (ECTS) и модульная система обычно применяются в отдельности, то рейтинговая система, на наш взгляд, вообще названа неверно, поскольку для описания европейской сути используется английский термин score (таблица очков, шкала, баллы), а не рейтинг (rank), который связан с некоторым упорядочением.

Рассмотрим цели Болонской декларации, которые вполне рациональны и логичны [8]:

якості фахівців є найпріоритетнішою серед завдань, що стоять перед вищими навчальними закладами.

Проблема якості освіти є багатоаспектною, тому не можна стверджувати про її виключно педагогічний, дидактичний, управлінський чи світоглядний характер, тобто вона допускає міждисциплінарність. З філософської точки зору, як зазначає М. Кісіль, аналіз якості освіти – це спосіб осмислення того, якою є сучасна людина. [5].

Якість освіти нового століття розглядається як освітлення духу та розуму людини, просвітлення і пробудження того, ще не займаного потенціалу творчості та мудрості, який може проявитися разом із відродження гуманності. Підвищення якості освіти є необхідною умовою покращення життя суспільства, це основа демократизації політичного устрою, модернізації економіки, розвитку культури інноваційного мислення, утвердження фундаментальних цінностей буття людини. Сутність якості вищої освіти визначено як сумарний енергоінформаційний потенціал особистості, який вона накопичує в процесі навчання у вищому навчальному закладі, а зміст проявляється інноваційним характером продуктивної діяльності фахівця і розкривається в об'єктивованій і суб'єктивованій формах. [5].

На якість вищої освіти також впливають процеси глобалізації, інтеграції та інтернаціоналізації. Глобалізаційні тенденції супроводжуються переходом від індустріальних до інноваційно-інформаційних технологій, то інформаційне суспільство постає концептуальним середовищем нового осмислення проблеми якості вищої освіти. Задля забезпечення якості освіти необхідно звернути увагу на засоби щодо втілення нових ідей. Одним із таких засобів є технологія, тому ця технологія, акцентують увагу на гарантованому кінцевому результаті при виконанні певного набору дій.

У цей час поняття „технологія” й „педагогічна технологія” все більше поширюються. У педагогічній літературі існує безліч формулювань поняття „педагогічна технологія”. Сьогодні в педагогіці термін „технологія” найбільше часто використовується для позначення послідовного (покрокового) застосування різних прийомів, що забезпечує рішення поставленого педагогічного завдання. [7]. Т. Назарова стверджує, що поняття „педагогічні технології” трансформувалося у нові: освітні технології, педагогічні технології та технології навчання. [7]. Вона дала кожному з них визначення, описала ієрархію та взаємозв'язок понять „технологія” в педагогіці. За її визначенням освітні технології визначають стратегію освіти, а педагогічні – тактику їх реалізації у навчально-виховний процес через моделі навчання, виховання і управління. Отже, технологій управління за визначеною ієрархію підпорядкування, повинні відбивати і стратегічні, і тактичні напрями в освіті, тобто вони містять як концептуальні засади, так і суто технологічні.

Як зазначила Л. Даниленко, педагогічні технології є організаційним початком, що запускає у дію і спрямовує у необхідне русло творчі сили носіїв наукових знань і педагогічного досвіду. [2, с. 13]. З метою виконання стратегічних напрямів реформування вищої освіти, актуальності набуває термін „педагогічна інноваційна технологія”. Це якісно нова сукупність форм, методів і засобів навчання, виховання і управління, що привносять суттєву

зміну в результат педагогічного процесу. [2, с. 13]. Отже, педагогічна інноваційна технологія відрізняється тим, що потребує суттєвих змін за результатом навчальної, виховної та управлінської діяльності. Відомо, що будь-які зміни супроводжуються механізмами їх здійснення.

Як зазначає Г. Сльникова, найбільш розробленими і загальновідомими є технології та засоби жорсткої субординаційної системи управління, за допомогою якої можна пристосувати організацію до зовнішніх змін, діяльність людей – до вимог керівництва, забезпечити готовність кожного члена колективу і працівників всієї організації до змін власних дій у відповідності з нововведеннями і змінами цільових установок тощо. [4].

А. Кратінова та В. Кратінова розглядають „педагогічну технологію” як теоретико-методологічну основу соціально-педагогічної взаємодії. [6].

Головну роль у забезпеченні якості вищої освіти відіграє інтерактивний зв'язок освітніх просторів та суб'єктів навчально-виховного процесу, тому основним засобом формування ефективного освітнього простору є діалог, а визначальним принципом гарантування якості освітнього процесу – його діалогічність. Діалог і діалогічність є основними принципами адаптивного управління. Ми погоджуємося з Г. Сльниковою, що недостатньо розробленими є технології і механізми управлінської діяльності, що спрямована на адаптацію навколишнього середовища до потреб організації і людини. Адаптація приводить до якісних змін, тобто до розвитку або саморозвитку. [4].

Поняття адаптивного управління пов'язане з діалогічною адаптацією і кооперацією дій управлінців та виконавців. Г. Сльникова також зазначає, що адаптивне управління спрямовує суб'єкти діяльності на самоуправління й саморозвиток і характеризується змістом, організаційною структурою і технологією. [4]. Вона визначає алгоритм адаптивного управління, що складається з семи послідовних процесів: перші три з яких відображають процес спільного вироблення реалістичної мети. Четвертий – моделювання діяльності. П'ятий – кооперацію і самоспрямування. Шостий – самомоніторинг процесу й моніторинг результату. Сьомий – прогнозування на основі аналізу результату. [4].

Як бачимо, моніторинг включено в алгоритм адаптивного управління, тобто він виконує певну технологічну функцію щодо відстеження процесу змін і результатів. Отже, моніторинг можна вважати однією з технологій адаптивного управління, який відслідковує динаміку змін в діяльності суб'єктів освітньої системи для спрямування її розвитку на бажаний результат. Г. Сльникова, вивчаючи освітній моніторинг, визначає його як супровідне оцінювання будь-якого процесу в освіті для подальшого прийняття рішень і спрямування цього процесу на досягнення визначеної мети. Технологія моніторингу поширена в початково-виховному процесі і є основою для прийняття рішень щодо якості навчання та викладання і, безумовно, є дією при спрямуванні людини на досягнення результату, що є значним поштовхом для якісних змін, а значить і саморозвитку. Моніторинг пов'язаний з оцінкою реалізації цілей та планів, а його основне завдання зводиться до зменшення різниці між фактичним та наявним.

У процесі використання моніторингової процедури суттєвим є

у життєдіяльності. По-друге, внутрішній світ людини представляє закриту систему світоглядних уявлень, який вона являє через свої вчинки.

Готовність молоді до вчинку і здатність вчиняти є одними з головних показників її культури вчинку. Завдяки реальним вчинкам людина вдосконалюється, самоактуалізується, підіймаючись на більш високу ланку свого духовно-морального розвитку.

Резюме. У статті розглядається проблема виховання культури вчинку як одного з показників духовного розвитку особистості. Наведено визначення вчинку і проаналізовано семантичне ядро цього поняття. Подано компоненти процесу морального вибору та показано їх вплив на здійснення вчинку. Виведено визначення культури вчинку як сукупності уявлень, настанов, принципів, засобів, що визначають дії та вчинки людини. **Ключові слова:** культура вчинку, вчинок, моральний вибір.

Резюме. В статье рассматривается проблема воспитания культуры поступка как одного из показателей духовного развития личности. Приведены определения и сделан анализ семантического ядра данного понятия. Поданы компоненты процесса нравственного выбора и показано их влияние на осуществление поступка. Выведено определение культуры поступка как совокупности представлений, установок, принципов, способов, которые определяют действия и поступки человека. **Ключевые слова:** культура поступка, поступок, нравственный выбор.

Summary. The problem of act culture upbringing as one of the personality's moral development indicators is considered in the article. The definitions of this term are given and the analysis of the semantic core is done. The moral choice process components are revealed and their influence on doing an act is shown. The definition of act culture is drawn as the range of ideas, setting, principles, ways which define man's acts and acts. **Keywords:** act culture, act, moral choice.

Література:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел – К.: Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2003. – 1440 с.
2. Войтыла К. Личность и поступок // Иоанн Павел II. Соч.: В 2 т. Т. 1. М.: Изд-во францисканцев, 2003. – С. 61 – 449.
3. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. – Мн.: „Современное слово”, 2001. – 928 с.
4. Максакова В.И. Педагогическая антропология. – М.: Издательский центр „Академия”, 2001. – 208 с.
5. А. А. Гусейнов Мораль и политика: уроки Аристотеля // Ведомости НИИПЭ. Вып. 24: Политическая этика: социокультурный контекст / Ред. В.И. Бакштановский, Н.Н. Карнаухов. Тюмень: НИИПЭ, 2004. С. 94-128.
6. Андрущенко В.П. Духовная культура как фактор идейно-нравственного развития личности: проблемы, эффективность: Дис. д-ра филос. наук. – К., 1990. – 410 с.

Подано до редакції 22.05.2010

завжди пов'язана з емоційними переживаннями, знаннями, ціннісними устремліннями, що і визначають культурну значимість дії та вчинку.

Аналіз культури вчинку здійснюється з урахуванням п'яти компонентів – почуттів, свідомості, світосприйняття, відношення й поведінки.

У сучасній психолого-педагогічній літературі є усталеною думка про те, що моральна поведінка – це, передусім, система вчинків, які виражають і формують індивідуальну моральну свідомість. Поведінка складається з вчинків – елементів поведінки, що представляють органічну єдність внутрішнього та зовнішнього.

У якості морального ідеалу можуть виступати досконала особистість чи суспільство, моделі поведінки, вчинки та моральні якості людей. Моральний ідеал людини яскраво представлений у творах мистецтва та літератури. Моральні норми втілюють у собі особливості моральної свідомості тієї чи іншої епохи та визначаються як форма морального увлєння, у якій зафіксовані загальні правила поведінки, вимога суспільної дисципліни, що висуваються до безлічі вчинків якогось типу, зроблених людьми [6, с.29].

На підставі аналізу наукової літератури та узагальнення досвіду педагогічної діяльності ми розробили загальну структуру культури вчинку, до складу якої увійшли п'ять основних компонентів: когнітивний, моральний, емоційний, естетичний, ціннісний.

Естетичний компонент є однією з ознак культури вчинку. Категорія прекрасного відображається в особливості форм поведінки та має зв'язок з цінністю вчинку. Визначити рівень естетичної розвиненості людини можна через естетичну оцінку її дій, певне ставлення до неї через розуміння та індивідуальну інтерпретацію її уявлень про світ. Бачити красу людського вчинку означає осмислювати та естетично оцінювати подвиг людини (самопожертву, моральний подвиг), а також здатність створювати нею естетичного поля навколо себе.

Кожен вчинок людини є унікальним і відповідає її внутрішньому світу. Гармонія вчинків людини і її почуттів відображає рівень її духовного розвитку. Краса вчинку репрезентує мотиви, робить дії більш виразними, апелює до естетичних смаків.

У культурі вчинку відбувається залучення до цінностей рідної культури, пошуки глибоких смислів моральної поведінки. В основі культури вчинку лежать яскраві зразки поведінки, традицій, історичні приклади, фрагменти національної культури.

Висновки. Таким чином, мораль проявляє себе у соціальних діях, сутність яких виражається у підтриманні духовного зв'язку між людьми. Вчинок є одиницею моральної діяльності, проявом конкретної форми моралі, одиницею моральної оцінки. Поняття вчинку виражається не тільки в дії, яка підкорена досягненню певної мети, наміру, наслідки, а також у певному зусиллі волі – рішучість досягти бажаного результату.

Узагальнюючи вищевикладене, можна зробити такі висновки. По-перше, культура вчинку є результатом виховання, що визначає наявність внутрішніх зв'язків між закріпленими нормами поведінки та можливістю звернення до них

використання вимірюючого інструментарію, зокрема, кваліметричного. Головною умовою в застосовності кваліметричного інструментарію є діагностичне визначення мети. Інструментарієм для здійснення освітнього моніторингу є факторно-критеріальні моделі, які використовуються на практиці в багатьох освітніх закладах, зокрема, середній ланці освіти. Всі розрахунки виконуються за правилами кваліметрії в межах одиниці, що дає змогу порівнювати всі вимірювання між собою. Таким чином, використання кваліметричного підходу до визначення якості діяльності учасників навчально-виховного процесу в умовних балах дає змогу показати наявні результати управління (самоуправління) процесом та динаміку розвитку (саморозвитку) в межах вимог щодо учасників навчально-виховного процесу.

Не менш ефективною технологією нового покоління можна вважати технологію коучингу. Коучинг – це технологія здійснення партнерства у професійному навчанні або технологія розкриття потенціалу людини з метою максимального підвищення майстерності й ефективності у професійній діяльності. [1]. У технології коучингу можна прослідкувати алгоритм такий самий алгоритм здійснення як і алгоритм адаптивного управління. До технології основних коучингових процедур можна віднести такі: з'ясування потреб, встановлення цілей, розробка плану дій з урахуванням існуючої ситуації та контроль за виконанням з прогнозуванням подальших дій за аналізом результату. Отже, це технологія спрямування людини на саморозвиток, що є складовою самоорганізації.

Як зазначає Г. Єльнікова, адаптивне управління виникло за потреби спрямованої самоорганізації людини, що забезпечує її усвідомлений саморозвиток з використанням природного механізму. Воно може бути спеціально організованим на основі створення, підтримки та розширення умов саморозвитку об'єктів управління в межах установлених спільно з суб'єктом та усвідомлених ними вимог, але завжди виникає довільно на будь-якому перехідному етапі як об'єктивна потреба, що поєднує еволюційний та революційний шляхи розвитку. [4]. З таких позицій, саме технологія коучингу забезпечує підтримку та розширення умов саморозвитку учасників навчального процесу.

Під час використання коучингових процедур, суб'єкти навчально-виховного процесу можуть побачити результати навчання й діяти за зворотнім зв'язком, відтворюючи дії до того часу доки не дістануть необхідних результатів. Коучинг передбачає взаємозалежні відносини між суб'єктом та об'єктом задля досягнення будь-якої мети, починаючи з економічної сфери, де почали використовувати коучинг з метою підвищення прибутків, й, включаючи, освітню сферу, де можна використовувати коучингові процедури для підвищення рівня професійності викладача та якості викладання дисциплін та поліпшення мікроклімату у робочому оточенні, що, безумовно, буде становити основу забезпечення якості навчання студентів.

Основою є ретельному аналізі існуючої наукової літератури щодо коучингу, було розроблено чотирьох аспектну структуру коучингу. Коучинг визначається як набір управлінських вмінь, які демонструють характеристики ефективного коучингу, а саме: систему відкритої комунікації з іншими,

командний підхід у роботі, значимість людей при виконанні завдань, урахування неоднорідної природи навчального середовища з метою розвитку суб'єктів навчальної діяльності та підвищення якості виконання роботи.

Коучинг займається змінами та трансформаціями людських здібностей вдосконалюватися, змінювати поведінку людей, які важко адаптуються до народження нових, адаптивних та успішних дій. Коучинг – це перегляд себе – створення нової історії, нових характеристик. Він дає змогу показати людині, що її внутрішнє становище може змінюватися при необхідності. Коучинг – це подорож, де важливий не тільки процес але й кінцева мета. Розкриття потенціалу особистості для максимізації особистої продуктивності та ефективності є головним завданням коучингу. Коучинг допомагає особистостям навчатися, ніж навчає. Якщо коучинг є технологією адаптивного управління, то його можна використовувати для поєднання, взаємоузгодження, гармонізації потреб людини і суспільства. Отже, коучинг як технологія адаптивного управління забезпечує умови для саморозвитку людини шляхом сполучення її потреб з вимогами оточення. Як бачимо, що коучингові процедури містять ті ж самі елементи, що і алгоритм адаптивного управління, тому коучинг можна вважати технологією адаптивного управління, яка спрямована на розкриття потенціалу людини з урахуванням її природовідповідності.

Висновки. Концептуальні основи створення і ефективного функціонування системи забезпечення якості української вищої освіти передбачають формування і модернізацію таких ключових елементів цієї системи як філософію освітніх стандартів для вищої школи, моніторинг освіти, модернізація традиційних засобів забезпечення якості. Таким чином, розглянуті нами технології адаптивного управління (моніторинг і коучинг) спрямовані на привнесення якісних змін у систему освіти і привнесуть інноваційний характер у систему засобів забезпечення якості та містять у собі елементи спрямовані на формування навичок саморозвитку учасників навчально-виховного процесу.

Резюме. У статті розглянуті стратегічних напрями розвитку вищої освіти, де головне місце виділяється технологіям забезпечення якості надання освітніх послуг та технологіям, які спрямовані на саморозвиток людини, з'ясовано місце технологій управління в системі освітніх технологій та показано пріоритетність технологій адаптивного управління, що спрямовані не тільки на підвищення якості надання освітніх послуг, а і на саморозвиток людини. **Ключові слова:** технологія, якість освіти, адаптивне управління, моніторинг, коучинг.

Резюме. В статье рассмотрены стратегические направления развития высшего образования, где центральное место занимают технологии, которые обеспечивают качество образовательных услуг, и технологии, направленные на саморазвитие человека. Определено место технологий управления в системе образовательных технологий с указанием приоритетности технологий адаптивного управления, которые направлены не только на повышение качества образовательных услуг, а и на саморазвитие человека. **Ключевые слова:** технология, качество образования, адаптивное управление, мониторинг,

діяльності поза культурою. Усвідомлення себе як суб'єкта діяльності виводить людину в культуру, яка в ситуації „чинення” дає відповідь на питання „як?” Культура вчинку є одним з показників духовного розвитку людини і є втіленням сформованих цінностей, настанов, засобів реалізації дій. Єдність моральних мотивів та плану реалізації дій є показником високого рівня культури вчинку.

Культура вчинку є одним із компонентів духовної культури особистості, її моральності, внутрішньої й зовнішньої краси. Виховний потенціал культури вчинку полягає в тому, що в ній відображено досвід цілих поколінь. Системний аналіз проблеми формування культури вчинку у студентської молоді передбачає вивчення історично-генетичного аспекту різних форм і напрямків залучення студентів до духовної культури. Але незважаючи на цей факт, питання виховання культури вчинку студентської молоді в контексті розвитку духовної культури особистості на сьогоднішній день є нерозробленим. На нашу думку, це пояснюється, насамперед, тим, що поняття „культура вчинку” дуже складне, містке й багатогранне явище.

Культура вчинку – не абстрактне поняття, не тільки мета, результат, до яких слід прагнути. Вона означає також усебічний процес перетворень та тривалу освітню в широкому значенні слова діяльність щодо закріплення в індивідуальній та колективній свідомості певних цінностей, принципів та норм і у виробітці поведінки та звичок, які диктуються цими цінностями, принципами та нормами.

Розкриття сутності поняття „культура вчинку” потребує звернення до поняття „культура поведінки”. У сучасному словнику з педагогіки дається визначення культури поведінки як сукупності форм повсякденної поведінки людини (у праці, у побуті, у спілкуванні з іншими людьми), у яких знаходять зовнішнє вираження моральні та естетичні норми цієї поведінки. Ці моральні норми визначають зміст вчинків, прописують, що саме люди повинні робити, культура вчинку розкриває, яким конкретно чином здійснюються в поведінці вимоги моральності, яким повинен бути зовнішній вигляд поведінки людини, якою мірою обмежено, природно та невимушено ці норми злилися з її образом життя, стали повсякденними життєвими правилами.

Аналіз наукової літератури свідчить про відсутність визначення поняття „культура вчинку”. Тому, слідуючи логіці дослідження, культура вчинку визначається як показник морально-естетичної сутності дій людини; принципи, настанови моральної поведінки; інтегративна якість духовно розвинутої особистості.

Культура вчинку може розумітися як такий спосіб свідомої організації особистістю своїх вчинків, що забезпечує її всебічний, гармонійний розвиток і повноту життєвих проявів та інтересів. У нашому розумінні культура вчинку виступає як сукупність історично сформованих моделей життя та діяльності (явних та неявних, усвідомлених та неусвідомлених, логічних та інтуїтивних), що існують у суспільстві, у якості потенційного порадирика в питаннях поведінки людей.

Культура вчинку органічно пов'язана з розвинутою почуттєво-емоційною сферою, моральною культурою, культурою вибору. Будь-яка дія суб'єкта

Цінність вчинку визначається не тільки миттєвим досягненням мети, але його наслідками, за які людина відповідальна. У цьому зв'язку виникає проблема співвідношення засобів та мети. Іноді досягнення шляхетної мети є виправданням антиморальних засобів або навпаки, коли аморальна мета досягається цілком законними діями.

Вчинок характеризується активністю суб'єкта, в основі якої є взаємодія різновекторних мотивів та процес прийняття рішення. Мотив, що переважає, набуває статусу домінуючого і слугує відправною точкою оцінки сутності вчинку у площині моралі. Суб'єкт ступає на якісно вищу ланку свого особистісного розвитку, коли роботою своєї свідомості та вольових зусиль досягає підкорення низинних мотивів.

У здійсненні вчинку задіяна почуттєва та раціональна сфери, їх співвідношення залежить від складу характеру, спадковості, виховання. На думку А.А. Гусейнова, „афекти та розум предзадані індивіду” і виявляють антропологічні властивості вчинку. Співвідношення емоцій та почуттів залежить від їх розвитку та постійного тренування у здійсненні вчинків [5, с.102]. Вчений зазначає, що вчинки властиві людині, оскільки вони виражають її волю, бажання, спрямовані, свідомі. Вчинок стає добродесним, коли людина, зважаючи на мотиви, підкорює афекти розуму. Готовність індивіду нести повну відповідальність за свій вчинок є можливою завдяки свідомому вибору. Вчинок, в основі якого вільний вибір, характеризується рішучими діями. Наводячи онтологічні характеристики вчинку, А.А. Гусейнов зазначає, що немає загальних правил та зовнішньо оформлених регламентацій морального вчинку.

Виділити моральний компонент у вчинку означає розкрити його онтологічний зміст та суспільну цінність. Поведінка людини слугує вихідним критерієм аналізу характеру людини, її загального рівня культури. Форма поведінки показує, наскільки людиною опанована система культурних норм, відображає зміст її цінностей. Щоб включити людину до виконання необхідних поведінкових завдань, слід спиратися на ту мотивацію, яка спонукає особистість до відповідних вчинків та підіймати на більш високий рівень соціально значущі мотиви поведінки.

Оцінюючи той чи інший вчинок, важливо звернути увагу не тільки на зовнішні форми його прояву, але й мотиви, мету та засоби його здійснення. Так, не чим непримітний зовні вчинок може виражати глибокі переконання, моральну позицію, наприклад, захистити невинну людину від необгрунтованих звинувачень більш авторитетної особи.

Вчинок, мислимий в культурі, має форму, яка підкреслює його неповторність, естетико-моральну цілісність і досконалість творчого діяння. В культурі закріплені вічні образи морально-естетичного вчинку як краси моральної дії, яка викликає захоплення і спонукає до її наслідування. Сутність вчинку визначається саме мотивами, намірами. Адже дія може бути фізіологічним актом, механічною операцією.

Саме культура фіксує вчинок, не дозволяючи йому загубитися в історії. Якщо представити модель „людина-культура-вчинок”, то побачимо, що культура є тією ланкою, яка пов'язує людину з її діяльністю. Не буває

коучинг.

Summary. The article deals with the strategic directions of higher education development. Technologies that provide quality of educational services take the central part among them, especially the technologies that directed on person self-development. It is specified the place of management technologies in the educational technologies system with the indication of the priority of adaptive management technologies which are led not only to improvement of educational services quality and to person self-development. **Keywords:** technology, education quality, adaptive management, monitoring, coaching.

Література

1. Борова Т.А. Використання моделі коучингу із залученням моніторингових технологій / Т. А. Борова // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. – №6 – С. 69-73.
2. Даниленко Л.І. Менеджмент інновацій в освіті. / Л. І. Даниленко. – К. : Шк. світ, 2007. – 120 с.
3. Діалектика вищої освіти: трансформація від декларації до реалізації: Навч. посіб. / В. О. Головка, Д. І. Барановський, Б. М. Кузьмін та ін. – Х. : Еспада, 2009. – 304 с.
4. Єльнікова Г. В. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи: [Колективна монографія] / Г. В.Єльнікова, Т. А. Борова, О. М. Касьянова, Г. А. Полякова та ін. [За заг. та наук. редакцією докт. пед. наук, професора Г. В.Єльнікової] – Чернівці: Технодрук, 2009. – 570 с.
5. Кісіль М. В. Якість вищої освіти як предмет філософського аналізу: автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. філософ. наук: спец. 09.00.10 „Філософія освіти” / М. В. Кісіль. – К., 2008. – 16 с.
6. Кратінова А. Н. Педагогическая технология – теоретико-методологическая основа соціально-педагогического взаємодія / А. Н. Кратінова, В. А. Кратінова // Вісник Луганського державного педагогічного університету ім. Т. Шевченка. Сер. Педагогічні науки. – 1999. – № 1 (11). – С. 58 – 66.
7. Назарова Т.С. Средства обучения: технология создания и использования. / Т. С. Назарова, Е. С. Полат. – М.: Изд-во УРАО, – 1998. – 204 с.

Подано до редакції 03.05.2010

УДК 371

**РОЗВИТОК НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ:
ОБҐРУНТУВАННЯ ТЕМИ ДИСЕРТАЦІЙНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

*Везетіу Катерина Вікторівна
аспірант кафедри педагогіки*

РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

Постановка проблеми. Післядипломна освіта відбиває тенденції розвитку освіти в Україні і також має специфіку власної педагогічної системи. На це звертають увагу багато науковців. Такі як: Н. М. Ващенко, В. Б. Гаргай, В. І. Гончаров, Г. Є. Зборовський, Є. П. Каргополов, А. Л. Кривенцов, С. Д. Неверкович, Н. Н. Терентьева, Є. А. Шукліна, що присвятили свої наукові праці та дослідження різним аспектам роботи в системі післядипломної освіти. Результати ознайомлення з науковою літературою та аналізу багатьох інших робіт дозволив виявити найбільш актуальні проблеми, що поставлені перед дослідниками:

- відсутність однакових вимог до керування післядипломною освітою;
- незацікавленість фахівців у підвищенні кваліфікації; відсутність системи перепідготовки педагогічних кадрів;
- нераціональне розміщення навчальних закладів, низький рівень взаємодії між ними; недостатня кількість матеріальних і інтелектуальних ресурсів.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). **Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови ефективного розвитку науково-методичної компетенції вчителів-філологів у післядипломній освіті.

Відповідно до мети визначено такі **завдання** дослідження:

1. На основі вивчення філософської та психолого-педагогічної літератури розкрити сутність поняття „науково-методична компетентність учителів-філологів”.
2. Визначити критерії, показники та рівні сформованості науково-методичної компетенції вчителів-філологів у післядипломній освіті.
3. Виявити педагогічні умови розвитку науково-методичної компетенції учителів-філологів у післядипломній освіті.
4. Розробити й експериментально перевірити ефективність функціонально-процесуальної моделі щодо підвищення розвитку науково-методичної компетенції вчителів-філологів у післядипломній освіті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Становлення української державності, побудова демократичного громадянського суспільства, глибокі соціальні, духовні й матеріально-технічні перетворення вимагають кардинальних змін у галузі освіти. Національна доктрина розвитку освіти одним із пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти визначає розвиток системи безперервної освіти та „навчання протягом життя”.

„Навчання протягом життя” – порушує нові завдання перед системою безперервної педагогічної освіти, спрямованої на підготовку вчителя з широким спектром професійних педагогічних компетенцій. Розв’язуючи такі

фізичних перешкод та пошук істини. При оцінці вчинку необхідно урахувати систему норм, прийнятих у даному соціумі [3, с.605]. Наприклад, у слов’ян нормою є не відповідати лихом на лихо, а проявляти толерантність, розуміння, полегкість. У мусульман, навпаки, доречна помста, адекватна заподіяним стражданям.

Отже, розкриття сутності вчинку дозволяє виділити значущість морального вибору як процесу свідомого співвіднесення низки можливостей у певній ситуації з моральними цінностями та виділення на цій основі головного, суттєвого. Пріоритетною є та можливість, яка відповідає цінностям, бажанням, настрою, наближує до мети. Одночасно вчинок можна розглядати як матеріалізацію домінуючих чинників такого вибору, як джерело саморуку всього процесу вибору.

Зазначимо, що у процесі морального вибору умовно можна виділити такі компоненти, що виступають послідовними його етапами:

- потреби та інтереси, що стимулюють моральний вибір вчинків у поведінці;
- спонукання та моральна спрямованість (диспозиції, орієнтації, настанови) особистості;
- моральні мотиви та цілі;
- рішення моральної ситуації, формування намірів;
- моральне діяння (власне вчинок), засоби його здійснення та ступінь вольового напруження суб’єкту;
- об’єктивна результативність (цінність) вчинку (а також покликані ним зміни ситуації вибору) санкції: заохочення та покарання;
- оцінка вчинку та особистісна самооцінка [4, с.107-110].

Парадоксальність вчинку є в тому, що навіть людина, яка на своєму життєвому шляху відхилилась від моралі, здатна здійснювати позитивні вчинки.

Ставлення людини до суспільних та індивідуальних інтересів передається не тільки дією, але й бездіяльністю. Наприклад, невиконання своїх обов’язків, або ігнорування прохання, пасивність. Дія набуває статусу вчинку, коли вона висловлює усвідомлену позицію індивіда, має певні наслідки. Іншими словами, вчинок як поведінковий акт виражається у дії або бездіяльності, соціальне значення якого усвідомлюється індивідом, який його здійснює. Паралельно у цьому сенсі в юридичній науці є поняття „діяння”, але воно має негативну конотацію і вживається стосовно протиправних дій, злочину.

У структурі вчинку можна виділити об’єктивну (зовнішню) та суб’єктивну (внутрішню) сторони. Об’єктивна сторона представлена певними діями, способами та засобами їх реалізації, фактичним або очікуваним результатом. Суб’єктивна – мотивами, метою його здійснення, ступенем усвідомлення наслідків, цінностями, емоціями, почуттями.

Вчинок має об’єктивну та суб’єктивну сторони. Об’єктивність вчинку є в тому, що його результати мають значення та наслідки не тільки для людини окремо, але й для суспільства в цілому. Суб’єктивність вчинку полягає в тому, що він належить людині і є результатом її інтенцій, її власного вибору.

У широкому розумінні вчинок – матеріалізований відбиток тієї чи іншої специфічної моральної культури, носієм якої виступає суб'єкт вчинку. Поняття вчинку пронизує багато сфер людської діяльності.

Вчинок – вольовий поведінковий акт людини, через який вона висловлює власну позицію, репрезентує переконання.

Розкриттю сутності феномену вчинку допоможе звернення до словників з різних галузей знання, у яких дається тлумачення цього поняття.

Слово „вчинок” походить від дієслова „чинити”, що означає: 1. Робити що-небудь, займатися чим-небудь, здійснювати щось 2. Виконувати який-небудь обряд 3. Поводитися певним чином; поступати згідно з певними принципами, правилами, настановами та ін. 4. Спричиняти щось своєю поведінкою, завдавати кому-небудь чогось (переважно неприємного) 5. Бути джерелом чого-небудь, породжувати щось [1]. Наявність такого розмаїття культурних смислів слова „чинити” говорить про те, що цінність, значення вчинку завжди усвідомлюється в культурі.

У словнику Д.Н. Ушакова слово „вчинок” подається таким чином: „Вчинок, вчинку. – чол. Дія, виконана будь-ким. Шляхетний вчинок”. Далі наводяться ілюстрації вживу цього слова: „Поступком оскорбься таким, все дружбу прекратили с ним”. О.Пушкін. „Человек... должен отдавать себе отчет во всех своих поступках”. А.Тургенев. „Я решительно не мог объяснить себе жестокости своего поступка”. Л.Толстой.

Дослідження етимології слова „вчинок” дозволяє нам глибше проникнути у його сутність, виявити додатковий зміст та зв'язки. Вчинок стоїть поряд з такими словами, як „ступати”, „здійснювати”, „прямувати”, тим самим підкреслюється його метафоричне співвіднесення з рухом за якимось шляхом. Співвідношення вчинок – шлях показує вплив вчинку на долю людини, можливість її змінити. Людина робить вибір, тим самим вказує напрям вчинку і визначає свою долю.

Інтерес представляє тлумачення вчинку, яке у різних мовах не є однаковим. Так, у польській мові „postępowanie” („чинення”). Семантика цього слова показує зв'язок з прямунням певним шляхом, спрямованість дії [2, с.356-357]. В англійській мові значення вчинку передається лексемами: act, deed. Лексема act має широке значення та номінує дії та вчинки, а лексема deed виражає значення, марковане як піднесене, поетичне „вчинок” (героїчний вчинок, сміливий вчинок).

У сучасному словнику з педагогіки ми знаходимо таке визначення вчинку: Вчинок – свідомо дія, що оцінюється як акт морального самовизначення людини, у якому вона затверджує себе як особистість у своєму відношенні до іншої людини, групи чи суспільства, до природи в цілому. Вчинок – основна одиниця соціальної поведінки. В ньому проявляється та формується особистість людини. Реалізації вчинку передують внутрішній план дії, у якому представлено свідомо виражений намір, мається прогноз очікуваного результату та наслідків для оточуючих осіб та суспільства в цілому. Вчинок може бути виражений дією чи бездіяльністю; позицією, яка вимовлена у словах; відношенням до чого-небудь, оформленому у вигляді жесту, погляду, тону мовлення, значеннєвого підтексту; у дії, спрямованій на подолання

завдання через категорію компетенції, що останнім часом широко досліджується як у зарубіжній, так і у вітчизняній педагогіці, вважаємо, що основна мета підготовки вчителів-філологів у педагогічному вищому навчальному закладі полягає у формуванні комплексу компетенцій, передусім навчальної, культурної, професійної, психолого-педагогічної. Аналіз філософської, психолого-педагогічної і методичної наукової літератури засвідчив, що питання, пов'язані з гуманізацією та гуманітаризацією сягають педагогічної проблеми формування науково-методичної компетенції вчителів-філологів.

Концепція загальної середньої освіти розглядає систему підготовки вчителя і його професійне вдосконалення і вимагає кардинальних змін у первинній і післядипломній професійній освіті педагога. Підготовка спеціаліста має бути гнучкішою й адекватною запитам практики. Післядипломна педагогічна освіта має стати більш персоналізованою.

Необхідність безперервного підвищення кваліфікації вчителів-філологів в умовах модернізації системи освіти, впровадження інноваційних педагогічних технологій актуалізувала проблему вдосконалення науково-методичної компетентності. Ця актуалізація обумовлена наступними обставинами:

– в умовах модернізації освіти важливо, щоб фахівець в області викладання філологічних дисциплін орієнтувався в різноманітті сучасних науково-педагогічних підходів; в процесі викладання використовував не тільки готові методичні рішення, але й самостійно виконував науково-методичну роботу;

– саме в процесі розвитку науково-методичної можна сформулювати стійкий інтерес вчителя-філолога до плідної роботи з учнями;

– науково-методична компетентність вчителів-філологів забезпечує результативність процесу навчання дітей, оскільки дозволяє з наукової точки зору визначити і реалізувати принципи, зміст, форми, методи і засоби навчальної діяльності.

Проблему компетентності на різних рівнях аналізу розробляли С. Гончаренко (тлумачення явища компетентності), І. Тараненко (компетентність як здатність до найефективнішого застосування знань), А. Василюк (сучасні підходи до компетентності вчителів у Польщі), К. Корсак (цивілізаційна компетентність), І. Яшук (життєва компетентність особистості), В. Ковальчук (соціальна компетентність), А. Михайличенко, В. Аніщенко (професійна підготовка на основі стандарту компетентності) та інші.

Однак, у переважній більшості проаналізованої літератури мова йде, як правило, про умови розвитку професійної компетентності вчителя. Недостатнім є тло розв'язання проблеми розвитку науково-методичної компетентності вчителів-філологів. Потребують вивчення умови і характер післядипломної розвитку компетентності вчителів-філологів. Насьогодні не створена цілісна модель удосконалення науково-методичної компетентності вчителів-філологів в умовах післядипломної освіти.

Аналіз стану дослідженості проблеми дозволив виявити і конкретизувати деякі **протиріччя** процесу розвитку науково-методичної компетентності вчителів-філологів в умовах післядипломної освіти:

- між потребою бути науково-методично компетентним й недостатнім рівнем розробленості теоретичних основ процесу її вдосконалення;
- між необхідністю безперервного вдосконалення педагогічної діяльності вчителів-філологів та системою підвищення кваліфікації, що існує;
- між соціальним замовленням на компетентного спеціаліста та відсутністю системи формування відповідних знань, умінь і навичок вчителів-філологів у профільних навчальних закладах та в умовах післядипломної освіти.

Вирішення зазначених протиріч вимагає від вчителів-філологів переосмислення своєї Я-концепції, об'єктивно-адекватній переоцінки існуючих психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, адже сьогодні до вчителя висуваються високі вимоги щодо його професійних й особистісних якостей. Учитель має бути не лише висококваліфікованим спеціалістом під час викладання свого предмета, а й людиною високої культури. Статус учителя як професіонала й культуротворчої особистості визначається рівнем сформованості компетентності. Радикальне підвищення професіоналізму, поєднання його із загальною культурою вимагають від нього різнобічного розвитку, формування гуманістичної педагогічної позиції на основі єдності лінгвістичної, професійної, суспільно-економічної й компетентної підготовки.

Таким чином, практичні спостереження підтверджують, що розрив між існуючим рівнем розвитку науково-методичної компетентності вчителів-філологів і замовленням сучасного суспільства висококваліфікованого спеціаліста досить відчутний і має тенденцією подальшого аналізу й вивчення.

Викладене вище зумовило вибір теми дослідження: „Розвиток науково-методичної компетентності вчителів-філологів у післядипломній освіті”.

Для вирішення окреслених завдань, досягнення поставленої мети та перевірки висунутої гіпотези використано такі **методи дослідження**:

- теоретичні – аналіз наукової літератури (з метою вивчення наявних підходів до вирішення проблеми дослідження та створення експериментальної методики); системно-структурний аналіз (для обґрунтування сутності, змісту, рівнів сформованості готовності до розвитку науково-методичної компетенції у післядипломній освіті та виявлення педагогічних умов її сформованості в учителів-філологів);
- емпіричні – діагностичні методи (спостереження, тестування, анкетування для виявлення рівня сформованості готовності до формування науково-методичної компетенції); педагогічний експеримент (для перевірки гіпотези дослідження й ефективності запропонованої методики);
- математичної статистики (для з'ясування кількісних та якісних характеристик одержаних результатів).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Практичне значення отриманих результатів полягає в розробці навчально-методичного комплексу з розвитку науково-методичної компетентності вчителів-філологів у сучасних умовах і вдосконаленні діяльності колективів навчальних закладів, органів управління освітою і методичних підрозділів; виробленні рекомендацій щодо розвитку науково-методичної компетенції вчителів-філологів у післядипломній освіті. Результати

УДК 378.034

КУЛЬТУРА ВЧИНКУ В АСПЕКТІ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

Ушаков Артем Сергійович

кандидат педагогічних наук

Черенкова Ірина Олександрівна

Східноукраїнський національний університет

імені Володимира Даля (м. Луганськ)

Постановка проблеми. З давніх давен людина замислювалася над проблемою поведінки та вчинків, бо вони супроводжують все її життя, виступаючи однією з найскраповіших та точних характеристик її моральної сутності, морального обличчя. В житті ми багато говоримо, багато робимо різних вчинків. Іноді ми кажемо, що сказали щось навмисно, іноді зозла, або говоримо, що зробили так, але гадаємо зовсім інакше. Близька людина присягає у коханні, але її вчинки стверджують протилежне. Чому людина непослідовна у своїх словах та вчинках? Чому так складно "сказати пробач" за легковажний вчинок? Як навчити людину нести моральну відповідальність за свої дії та вчинки? Внутрішній світ людини залишається непізнаний навіть сьогодні, коли гуманітарні науки досягли значного розвитку.

Сучасна духовно-моральна криза характеризується в певній мірі кризою вчинку: люди все менш роблять вчинків, у яких стверджується альтруїзм, щирість, людяність, людоловство. Деструктивні явища у суспільстві позначаються байдужістю, легковажністю, легкодушністю, незрілістю, непричетністю свідомості, відсутністю почуття справедливості. Панування подвійних стандартів є ключовим фактором продовження кризи та розкладу суспільної моралі. Неоднозначність моральної оцінки створює широке поле для маніпуляцій свідомістю, підміни цінностей. Занепад духовно-моральних цінностей залишає людину без чітких життєвих орієнтирів, особливо вразливою у цьому відношенні є молодь. Це виражається у нездатності зробити моральний вибір, дати адекватну оцінку своїм діям та вчинкам.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномен вчинку всебічно досліджували філософи, психологи, педагоги які розглядали його як особистісну форму поведінки, що обумовлюється розвитком моральної самосвідомості: М.Бахтін, І.Бех, В.Зінченко, В.Роменець, Т.Кириленко, А.Ковальов, А.Комарова, С.Максименко, М.Мамардашвілі, І.Мануха, Б.Мещеряков, В.Татенко, Т.Титаренко, Д.Узнадзе та ін.

Різним аспектам виховання духовної культури учнівської молоді присвячено також сучасні дослідження В.Арнольдова, Г.Бриль, В.Бутенка, Л.Бутенко, І.Бужиної, В.Вирового, О.Коберника, Л.Коваль, І.Котеневої, В.Кудрявцевої, І.Шалімова, Г.Шевченко, П.Щербаня та ін.

Метою даної статті є висвітлення сутності феномену вчинку як етико-філософського явища, представлення компонентів морального вибору та висвітлення їх значення у реалізації вчинку, визначення культури вчинку та аналіз її виховного потенціалу.

Виклад основного матеріалу. Вчинком можна назвати дію або бездіяльність, що потребує напруження розуму та активізації душевних сил, наслідки якої мають значення для оточуючого світу та самої людини.

передумова ефективної професійної діяльності, як узагальнений показник професійної компетентності фахівця і як мета професійного самовдосконалення і самоздійснення.

Обраний нами напрям дослідження, з нашого погляду, має своє продовження у вивченні проблеми формування професійної культури студентів педагогічних ВНЗ, майбутніх вчителів залежно від їх спеціалізації.

Резюме. Проаналізовано поняття „професійна культура” у психолого-педагогічній літературі, розкрито сутнісний зміст професійної культури вчителя, розглянуто взаємозв'язок професійного і особистісного розвитку і саморозвитку у професійній підготовці студентів педагогічних ВНЗ. **Ключові слова:** культура праці, професійна культура, педагогічна професія, професійно-особистісний розвиток.

Резюме. Проанализировано понятие „профессиональная культура” в психолого-педагогической литературе, раскрыто содержание профессиональной культуры учителя, рассмотрена взаимосвязь профессионального и личностного развития и саморазвития в профессиональной подготовке студентов педагогических вузов.

Література:

1. Батышев С.Я. Реформа профессиональной школы (опыт, поиск, задачи, пути реализации). – М.: Высшая школа, 1987. – 343 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М., 1996. – С.167.
3. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. – М.: Высшая школа, 1990. – 142 с.
4. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: Учебное пособие. – М.: Издательский центр „Академия”, 2001. – 272 с.
5. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. – М., 1983 - Т 2. – 201 с.
6. Мижериков В.А., Юзефовичус Т.А. Введение в педагогическую деятельность: Учеб. пособие – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 352 с.
7. Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие / Е.П.Белозерцев, А.Д.Гонеев, А.Г.Пашков и др.; Под ред. В.А.Сластенина. – М.: Издательский центр „Академия”, 2004. – 368 с.
8. Пискунов А.И. Педагогическое образование, цель, задачи и содержание // Педагогика, 1998. – №2. – С.59-63.
9. Семиченко В.А. Пути повышения эффективности изучения психологии. – К.: Магістр-S, 1997. – 126 с.

Подано до редакції 21.05.2010

дослідження можуть бути використані у вищих навчальних закладах різних рівнів акредитації, закладах післядипломної педагогічної освіти, у діяльності науково-методичних центрів і закладів освіти.

Подальші розвідки в цьому напрямку зводяться до проведення дисертаційного дослідження.

Резюме. У статті розглянуті основні аспекти проблематики розвитку системи післядипломної освіти, а саме – проблеми розвитку науково-методичної компетенції вчителів-філологів у післядипломній освіті. **Ключові слова:** розвиток, система освіти, науково-методична компетенція.

Резюме. В статье рассмотрены основные аспекты проблематики развития системы последиplomного образования, а именно – проблемы развития научно методической компетенции учителей-филологов в последиplomном образовании. **Ключевые слова:** развитие, система образования, научно-методическая компетенция.

Summary. In the articles considered basic aspects of problematiki of development of the system of pislyadiplomnoy education, namely are problems of development scientifically methodical jurisdictions of teachers-philologists in pislyadiplomniy education. **Keyword:** development, system of education, scientific-methodical kompetencya.

Подано до редакції 07.05.2010

УДК: 378.147: 371.388 (26)

РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

*Вожегова Татьяна Викторовна
кандидат педагогических наук
„Крымский гуманитарный университет” (г. Ялта)*

Постановка проблемы. Согласно положениям Болонской декларации в высших учебных заведениях Украины уже более 10 лет осуществляются поиски путей модернизации учебного процесса по модели кредитно-модульной системы организации обучения. В практику обучения активно внедряется рейтинговая система оценивания знаний студентов, которая существенно отличается от традиционной системы оценивания и требует иных подходов к организации, иных видов, способов и методов оценки качества подготовки студентов.

Анализ последних исследований и публикаций. В современных условиях усовершенствование системы оценивания студентов, обучающихся на педагогических специальностях, базируется на исследованиях теоретических основ профессиональной подготовки педагога, формирования его профессиональных качеств (Г. Балл, И. Зязюн, Е. Пехота, А. Савченко, С. Золотухина, Н. Талызина и др.); теоретических основ контроля и оценки учащихся (В. Бочарникова, И. Булах, Л. Одерий, В. Онищук, Н. Ржецкий, Н. Талызина и др.); инновационных технологий обучения (А. Алексюк, М. Гринёва, В. Нагаев, П. Сикорский, А. Фурман и др.); специфики

организации контроля за учебно-познавательной деятельностью студентов в современных высших учебных заведениях (В. Аванесов, С. Архангельского, В. Беспалько, В. Бурак, В. Гринёва, А. Зильберштейн, В. Семиченко и др.).

В контексте Болонского процесса в украинских вузах применяются рейтинговые системы оценки качества практической подготовки студентов, общей чертой которых является система накопления студентами условных единиц практического опыта в течение периода обучения. В зависимости от количества баллов, полученных за каждый выполненный вид практической деятельности, студент по завершении практической подготовки получает достаточно адекватную совокупную оценку, которая может быть зафиксирована в баллах или процентах.

Таблица 1

Соотношение шкал оценивания студентов

По шкале ECTS			По национальной шкале		
Оценка ECTS	Определение оценки	Возможное распределение баллов по шкале ВУЗа	Оценка относительно шкалы ECTS	Определение оценки	Возможное распределение баллов по шкале ВУЗа
A	ОТЛИЧНО	90-100	A	5(отлично)	90-100
B	ОЧЕНЬ ХОРОШО	82-89	B C	4(хорошо)	75-89
C	ХОРОШО	75-81			
D	УДОВ-ЛЕТВОРИТЕЛЬНО	67-74	D E	3(удовлетворительно)	60-74
E	ДОСТАТОЧНО	60-66			
FX	НЕУДОВ-ЛЕТВОРИТЕЛЬНО	35-59	FX	2(неудовлетворительно) с возможностью повторной сдачи	35-59
F	НЕУДОВЛЕТВОРИТЕЛЬНО	1-34	F	2(неудовлетворительно) с повторным прохождением курса	1-34

Поскольку академические успехи студентов определяются с помощью системы оценивания, которая применяется в вузе и регистрируется принятым в вузе способом, предполагается, что необходимым условием оценивания является обеспечение конвертируемости оценок. Оценка, данная учебным заведением, должна переводиться в оценку, согласно национальной шкале и

Як зазначають дослідники (Н.М.Нікітіна, С.О.Смирнов, В.О.Сластьонін) розвиток і саморозвиток особистості тісно пов'язаний з процесом самовдосконалення, який необхідно розглядати як «діяльність людини, спрямовану на формування в себе нових і посилення наявних позитивних якостей і властивостей, умінь і навичок, а також на корекцію своїх недоліків» [7; с.74]. Метою професійного самовдосконалення є досягнення усвідомленого й засвоєного образу (ідеалу) висококваліфікованого фахівця, грамотного вихователя й організатора, культурної людини. Отже, професійне самовдосконалення необхідно розглядати як специфічний вид професійної діяльності фахівців, невід'ємний компонент професійної підготовки.

Згідно з точкою зору В.О.Сластьоніна [7], у контексті професійного самоудосконалення, самовиховання, самоосвіти важливе значення набуває професійна самореалізація фахівця, що представляє результат пошуку „себе в професії”, ствердження професійного іміджу, індивідуального стилю професійної діяльності, власної професійної ролі, образу „Я”, розкриття й реалізація свого творчого потенціалу, визначення і досягнення професійних перспектив, встановлення нових професійних цілей, що веде до наступного діалектичного витку професійного сходження.

Ґрунтуючись на положеннях В.О.Сластьоніна і І.Ф.Ісаєва ми звертаємось до поняття професійна готовність фахівця, яка визначається низкою властивостей і характеристик, а саме:

- психологічною готовністю, тобто сформованістю спрямованості й установки на професійну діяльність;
- науково-методичною готовністю, що передбачає володіння необхідним обсягом суспільно-культурологічних, психолого-педагогічних і спеціальних знань, необхідних для професійної діяльності.
- практичною готовністю, наявністю сформованих на відповідному рівні професійних умінь і навичок;
- психофізіологічною готовністю, наявністю відповідних передумов для професійної діяльності й володіння певною спеціальністю, сформованістю професійно значущих якостей особистості.

Означені властивості й характеристики професійної готовності фахівця до професійної діяльності відображають основні напрями організації професійної підготовки студентів педагогічний ВНЗ.

Варто підкреслити, що з урахуванням сучасних тенденцій розвитку професійної освіти в рамках теорії і практики професійної підготовки формується нове розуміння професійної освіти, ефективною з погляду суспільства і людини, найважливішим результатом якої є не тільки сума знань і умінь, але певна „система координат” (В.О.Сластьонін), що визначає поведінку й діяльність майбутнього вчителя і знаходиться в особистісному арсеналі професіонала.

Висновки і перспективи подальшого вивчення проблеми. Таким чином, підводячи підсумок, ми вважаємо, що професійну культуру необхідно розглядати з боку статичної і динамічної, сукупності індивідуально-професійних якостей, на перетині декількох смислових координат. Професійна культура виступає як результат особистісного розвитку й саморозвитку, умова й

професіонала (Г.О.Балл, В.М. Гриньова), бо „без розвинутої загальної культури вчитель не зможе працювати в ідеології співробітництва з дитиною й бути фасилітатором її інтересів” [3; С.22].

У цьому контексті варто звернутися до висловлювання М.М.Левіної, яка зазначає, що „культура педагогічної праці – похідне культури особистості й культури фахівця, професійної грамотності педагога” [4; с.73]. Особистісна культура формується через участь в різних формах соціальної діяльності, професійна культура будується за нормами відповідності способів самореалізації соціальним умовам у системі освіти адекватно функціональному статусу педагога. Соціальна цінність учителя-професіонала представляє собою інтеграцію цих культур, їх цілісність. Тому цілком слушним є висловлювання М.М.Левіної щодо культури педагога, яка „формується й розвивається на основі саморегуляції в соціально-професійному середовищі” [].

Особливого значення у формуванні професійної культури науковці [] приділяють культурі педагогічного мислення. Про важливість включення культури педагогічно орієнтованого мислення в зміст професійної культури вчителя, наголошував О.І.Піскунов. Культура педагогічно орієнтованого мислення, з точки зору науковця, ґрунтується на глибокому теоретичному осмисленні як педагогічної, так і соціальної реальності, усвідомленні закономірностей і принципів педагогічного процесу, на передбаченні результатів професійної діяльності” [8].

Отже, професійну культуру майбутнього вчителя ми розглядаємо як

- певний ступінь оволодіння прийомами й способами вирішення професійних завдань, що передбачає розвиток професійного мислення і свідомості;

- міру і спосіб творчої самореалізації особистості студента-вчителя в різноманітних видах педагогічної, навчальної, науково-дослідницької діяльності й спілкування, спрямованої на освоєння, передачу і створення культурних цінностей і технологій.

Науковцями (Б.С.Гершунський, В.О.Сластьонін, В.Д.Шадріков), з’ясовано, що досягнення вищих сходинок професійного становлення фахівця закономірно супроводжується його особистісним розвитком. Так, з метою розкриття взаємозв’язку, взаємовпливу цих процесів В.О.Сластьонін [7; с.31] звертається до поняття «особистісно-професійний розвиток», що означає процес формування особистості, орієнтований на високі професійні досягнення, оволодіння професіоналізмом і здійснюваний в саморозвитку особистості, професійній діяльності і професійних взаємодіях.

Професійно-особистісний розвиток майбутнього вчителя необхідно розглядати як динамічний процес, що залежить від внутрішніх і зовнішніх умов. Внутрішні умови становлення фахівця передбачають зміни уявлення людини про професію, критерії її оцінки і способів самореалізації в ній; зовнішні умови передбачають зміни в процесі професійної підготовки вимог до професії, у структурі основних мотивів її вибору й набуття, професійного менталітету, духовних цінностей, операційно-технічної сфери у зв’язку з появою інноваційних технологій тощо.

шкале оцінювання ECTS. Министерством образования и науки Украины рекомендована 100-бальная шкала рейтинговой оценки профессиональной подготовки студентов по каждому курсу дисциплины, который подлежит оценке [3]. В качестве примера приведём возможный вариант соотношения оценок студентов в сравнении шкалы ECTS и национальной шкалы (табл. 1).

На данный момент проведены специальные исследования, посвященные организационно-методическим основам педагогической практики будущих учителей начальных классов (работы Н.Казаковой [1]). Но в них не раскрываются аспекты оценки практической подготовки студентов в контексте Болонского процесса. В тоже время в образовательной практике накоплен значительный опыт оценивания образовательного процесса, разработаны методы рейтинговой оценки учебной деятельности студентов, которые могут быть применены и для оценки практики студентов.

Цель данной статьи состоит в раскрытии сущности и специфики применения рейтинговой системы оценки педагогической практики студентов II курса, обучающихся по специальности „Начальное обучение” (из опыта работы РВУЗа „Крымский гуманитарный университет”, г. Ялта).

Изложение основного материала исследования. Рейтинговую оценку (рейтинг) студентов по практике следует понимать как отражение количественной оценки достижений студента. При этом следует учитывать, что количественная оценка является продолжением процедуры качественной оценки – действий преподавателя, которые направлены на выявление и опознание существенных характеристик объекта, их анализ. Количественная оценка имеет дело с теми же качественными характеристиками, но наделяет их традиционными свойствами: дает им меру, формирует способ членения, определяет нормы и эталоны, присваивает цену деления шкалы „измерения” (по С.И. Архангельскому [2, с. 111-112]).

Поскольку основное предназначение оценки по практике – быть мерой практической подготовки студента, то она должна отражать в единстве и количественную, и качественную стороны его практической деятельности.

Раскроем общие позиции нашей системы оценивания.

В начале практики „Внеклассная и внешкольная образовательно-воспитательная практика” студентам сообщают, что для оценивания их деятельности будет использоваться рейтинговая система оценивания, знакомят с её особенностями, условиями получения баллов (обязательных, вариативных и штрафных). Сообщают об установленном диапазоне рейтинга, в пределах которого студент обеспечивает себе итоговую оценку, о переводе рейтинга в национальную шкалу оценивания.

В течение семестра проводится текущая и промежуточная аттестация студентов-практикантов, определяется их рейтинг.

Таблиця 2

№	ВИДЫ РАБОТЫ	ДАТА	БАЛЛЫ								ИТОГОВЫЙ БАЛЛ		
			КОНСПЕКТ ЗАНЯТИЯ / ПЛАН	НАГЛЯД- НОСТЬ	ПРОВЕДЕНИЕ	САМОАНАЛИЗ / АНАЛИЗ НАБЛЮДЕНИЙ	МАКСИМУМ (БЕЗ ВАРИАТИВ. ФАКТИЧЕСКИЙ НАБРАННЫЙ ПРАКТИКАНТО М	М	Ф	М	Ф		
1	ОБРАЗОВА- ТЕЛЬНАЯ И ВОСПИТА- ТЕЛЬНАЯ РАБОТА В КЛАССЕ												
1.	ПРОБНЫЕ И ЗАЧЁТНЫЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ЗАНЯТИЯ		М	Ф	М	Ф	М	Ф	М	Ф	М	Ф	
			5	5	5	5	5	5	5	5	20		
			5	5	5	5	5	5	5	5	20		
			5	5	5	5	5	5	5	5	20		
			5	5	5	5	5	5	5	5	20		
			5	5	5	5	5	5	5	5	20		
			5	5	5	5	5	5	5	5	20		
1. 2.	ОФОРМЛЕНИЕ КОНСПЕКТОВ ЗАЧЁТНЫХ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ												
			5								5		
			5								5		
1. 3.	АНАЛИЗ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ								5		5		
									5		5		
									5		5		
									5		5		
									5		5		
									5		5		
									5		5		
1. 4.	ИНДИВИДУАЛЬНАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ / РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ (ВАРИАТИВНАЯ ЧАСТЬ)												
			4	3	3	3	7				185		
	ВСЕГО БАЛЛОВ		5	5	5	5	0						

типів професій: людина – жива природа (П); людина – техніка (і нежива природа) (Т); людина – людина (Ч); людина – знакова система (З); людина – художній образ (Х). Необхідно зауважити, що у вітчизняному професієзнавстві розмежовують поняття „професія” і „спеціальність”. Професія – поняття ширше, ніж спеціальність, і, як правило, об’єднує групу споріднених спеціальностей. Спеціальність – це комплекс набутих шляхом професійної освіти, підготовки і в процесі роботи спеціальних знань, умінь і навичок, необхідних для виконання певного виду діяльності в рамках тієї або іншої професії. Таким чином, „спеціальність – один з видів професійної діяльності у межах професії” [2; с.23].

За класифікацією типів професій людини, запропонованих Е.О.Климовим, педагогічна професія відноситься до групи професій типу „Людина – людина”. В.А.Міжєриков і Т.А.Юзефавічус, розглядаючи педагогічну професію як вид трудової діяльності, стверджують, що її змістом і метою є створення умов для становлення й розвитку особистості людини, управління процесом її різнобічного розвитку педагогічними засобами в спеціально організованих освітніх формах [6].

Питання щодо формування професійної культури педагога її окремі аспекти мають своє висвітлення в роботах Є.С.Барбіна, В.І.Бондар, І.М.Богданова, Л.К.Гребенкіної, В.М.Гриньової, Н.В.Гузій, М.Б.Свтуха, Н.В.Кузьміної, І.Ф.Ісаєва, Н.Г.Нічкало, В.А.Міжєрикова, М.М.Левіної В.О.Сластьоніна, О.М.Пехоти, О.І.Піскунова, І.Ф.Проккопенка, Ю.В.Сенька, Є.М.Шиянова, А.І.Щербакова та ін.. Цілоком слушно формування у майбутнього вчителя професійної культури розглядається науковцями як підсумковий результат педагогічної освіти. Системоутворювальною характеристикою педагогічної діяльності, на думку О.М.Леонтьєва [5; с.156], є її мета, яка визначає не тільки організацію педагогічного процесу, але й методи навчання й виховання, всю систему відносин у ньому. Як зазначають дослідники, цілеутворення входить у діяльність педагога як невід’ємна частина його професійної праці. Умовою успішної реалізації процесу цілеутворення, цілепокладання і забезпечення досягнення мети є професійна зрілість фахівця.

Зазначимо, що специфіка педагогічної діяльності полягає в такому:

По-перше, в цільовій установці, суспільній значущості педагогічної діяльності, в ході якої здійснюється соціальна спадкоємність поколінь, включення підростаючого покоління до існуючої системи соціальних зв’язків, що реалізує природні можливості людини в оволодінні певним соціальним досвідом.

По-друге, в предметі педагогічної діяльності, тобто організації педагогом освітньої діяльності тих, хто навчається, вихованців, спрямованої на засвоєння ними предметного соціокультурного досвіду як основи й умови їх особистісного становлення й розвитку. У ході педагогічної діяльності здійснюється взаємодія між людиною, яка оволоділа загальною і професійною культурою (педагог), і людиною з її унікальною сукупністю індивідуальних якостей, яка опановує її (той, хто навчається, вихованець).

Особливе значення у розкритті сутності професійної культури вчителя науковці приділяють розвитку його загальної культури, духовності

профілю. Відображенню цієї сукупності якостей служать вузькоспеціальні розділи професіограм.

З позицій механізму соціалізації особистості розглядає професійну культуру С.Я.Батишев (1999). Згідно з думкою вченого, вона характеризує соціально-професійну якість суб'єкта праці. Ця точка зору також простежується в роботах В.Л.Беніна (2004), який вважає професійну культуру мірою і способом формування і реалізації соціальних сил суб'єкта діяльності.

С.Я.Батишев визначає професійну культуру як характеристику рівня компетентності працівника (фахівця) і ставлення його до праці і до себе як до суб'єкта праці [1], виділяючи два блоки в структурі професійної культури:

1) професійно-організаційний (знання, уміння, досвід, майстерність);

2) соціально-етичний (цілісне ставлення до праці, етично-вольові якості, що визначають ставлення до предмета, процесу, засобів, результатів й учасників праці).

Л.Н.Коган (1988) поняття „професійна культура” співвідносить з поняттям „професійна зрілість”, яка неможлива без глибоких знань, умінь, досвіду в певній професійній діяльності. Зв'язок і єдність професійної зрілості, професійної етики, естетики, громадянської й етичної вихованості дослідник називає професійною культурою особистості.

Низка дослідників (Богданов Є.М., Щербак Ф.Н.) вводять поняття професійно-моральна культура суб'єкта праці, прагнучи в самому терміні акцентувати увагу на єдності професійно-моральних аспектів в прояві особистісної культури. Послідовне формування нормативної системи регуляції діяльності, поведінки і відносин є, з точки зору вчених, основою професійно-моральної культури суб'єкта праці, яка виражає цілісну характеристику прояву особистості в діяльності.

Цілком слушною є позиція Семиченко В.А., яка наводить компонентний склад професійної культури фахівця, а саме: формування наукового світогляду, оволодіння складними прийомами роботи з будь-якою інформацією, розвиток і професіоналізація мислення, становлення певної структури характеру, формування індивідуального стилю діяльності, оптимізація індивідуальної системи життєвих і професійних цінностей, засвоєння творчого підходу до вирішення пізнавальних і практичних завдань, формування стійкої професійної позиції та ін. [9].

Таким чином, здійснений нами аналіз визначень стосовно вказаного поняття дає можливість констатувати, що професійна культура як особистісне явище пов'язується насамперед з розвиненістю, самоцінністю професійного мислення, професійної свідомості, світогляду, що відображається на компетентному виконанні професійної діяльності й ціннісному ставленні до неї.

Поняття „професія” в професієзнавчій літературі якнайповніше трактується в роботах Е.О.Климова [2]. Професія, згідно з точкою зору дослідника, „це система професійних завдань, форм і видів професійної діяльності, професійних особливостей особистості, що можуть забезпечити задоволення потреб суспільства в досягненні потрібного суспільству значущого результату, продукту”. Відповідно до об'єкта праці виділяють п'ять

По результатам текущего контроля методистами (от университета и базы практики) выставляются отметки в дневнике-отчёте студента за выполненные практикантом виды работы. Отметки условно подразделяются на дисциплинарные (за присутствие на базе практики); обязательные (за конспект внеклассного занятия; за проведение занятия; за самоанализ собственной деятельности; за подготовленную наглядность; за анализ наблюдения внеклассного занятия; за отчёт по практике); вариативные (за индивидуальную работу с учениками, за работу с родителями, за подготовку научной статьи и др.).

Отметки за обязательные и вариативные виды работ практикантов имеют буквенное обозначение (А, В, С, D, E, FX) и выставляются в дневники-отчёты согласно качественной оценке работы студента: „отлично”, „очень хорошо”, „хорошо”, „удовлетворительно”, „достаточно”, „неудовлетворительно”. Соответственно буквенной отметке студенту начисляются баллы, которые заносятся в итоговый лист (рейтинг-лист): А – 5 б., В – 4 б., С – 3 б., D – 2 б., E – 1 б., FX – 0 б.

Единый рейтинг-лист для студентов разрабатывается накануне практики. В нём указываются обязательные виды работы, которые подлежат оценке в ходе практики и параметры их оценивания, определяется максимально возможный балл, который можно получить за каждый вид работы.

При построении рейтинг-листа необходимо учитывать возможности анализа достигнутой студента по каждому направлению выполненной им работы. В зависимости от тех направлений деятельности, которые подлежат оценке в ходе практики, нами были разработаны отдельные части рейтинг-листa (блоки): „Образовательная и воспитательная работа в классе”, „Исследовательская работа”, „Ведение отчётной документации”, „Дисциплинарный блок”, „Зачётные мероприятия”. В качестве примера рассмотрим один из блоков рейтинг-листa (таблица 2). При его составлении подразумевалось, что каждый студент в ходе практики проведёт 7 внеклассных занятий, осуществит наблюдение и анализ 7 воспитательных мероприятий, подготовит подробные отчёты по двум проведённым им зачётным занятиям. В результате подготовки и проведения внеклассного занятия студент может набрать максимум 20 баллов, за анализ наблюдения и работу по оформлению конспекта зачётного занятия – по 5 баллов. В итоге за максимально верное выполнение заданий по этому блоку студент может набрать 185 баллов.

Выставление в рейтинг-лист итоговой оценки студенту по каждому направлению деятельности должно быть не формальным подсчётом набранных баллов, а происходит в результате организованного обсуждения в подгруппе. Обсуждение рекомендуется начинать с самоанализа, который даёт студент по результатам своей работы, затем результаты самоанализа сравниваются с результатами анализа всех участников подгруппы: студентов, учителя, руководителя практики. Далее студент даёт себе самооценку. Прохождение этих процедур создаёт условия для более объективного оценивания самостоятельной педагогической деятельности, помогает студенту выявить сильные и слабые стороны своей подготовки, наметить дальнейшую работу по

решению проблем профессиональной подготовки. По количеству набранных баллов студент может сам судить о степени своей успешности. Рейтинг-лист позволяет ему видеть целостную картину достижений и оценивать динамику личностного и профессионального развития.

В конце модуля подводятся итоги учебно-практической деятельности каждого студента, осуществляется ранжирование студентов по успеваемости, определяется их положение в подгруппе. За каждый модуль практики студент имеет возможность набрать максимум 150 баллов, за весь курс (семестр) – 300 баллов. Нахождение процентного соотношения набранных студентом рейтинговых баллов относительно их максимума позволяет определить итоговую оценку студента по национальной шкале и шкале ECTS (см. Табл. 3).

Рейтинговое оценивание способствует решению проблем обеспечения активности студентов в течение семестра, способствует повышению их самостоятельности в подготовке к каждому дню практики, а в целом позволяет повысить объективность оценки качества практической подготовки студентов. Но следует отметить, что разработанная рейтинговая система оценивания студентов не может быть единой для всех видов практики. Она является инструментарием специфичным не только для конкретного вида практики, но и для конкретного преподавателя, поскольку в реальных условиях практики требует постоянного обновления и коррекции. Так в нашем опыте организации практики «Внеклассная и внешкольная образовательно-воспитательная практика», внесение изменений в систему оценивания чаще всего было связано с изменениями в содержании практики, количества студентов в подгруппах, дней их активной практической работы.

Таблица 3

ОЦЕНКА ПО НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКАЛЕ	ОТЛИЧНО	ХОРОШО		УДОВЛЕТВОРИТЕЛЬНО		НЕУДОВЛЕТВОРИТЕЛЬНО	
		82-89	75-81	67-74	60-66	35-59	1-34
%	90-100	82-89	75-81	67-74	60-66	35-59	1-34
ОЦЕНКА ПО ШКАЛЕ ECTS	A	B	C	D	E	FX	F
БАЛЛЫ за модуль-1	135-150	122-134	112-121	100-111	90-99	52-89	1-51
баллы за модуль-2	135-150	122-134	112-121	100-111	90-99	52-89	1-51
баллы за курс	269-300	243-268	223-242	199-222	179-198	103-178	1-102

Выводы. Предложенный вариант рейтинговой системы оценивания результатов педагогической практики студента представляет собой систему определения качества выполненных студентом всех видов работы, предусмотренных программой практики, и уровня приобретенных им знаний, умений и навыков путем оценивания в баллах результатов его работы во время текущего, модульного (промежуточного) и семестрового (итогового) контроля,

взаємозв'язку з її об'єктивним боком визначався дослідниками як професійна культура працівника. Такий підхід обумовлює особливості аналізу явища професійної культури, коли об'єктивний аспект культури праці являє собою умови її функціонування й розвитку, а елементи професійної культури, у свою чергу, інтегруються в систему культури праці на функціональному і ціннісному рівнях, для того щоб сприяти її успішному функціонуванню й розвитку.

Слід зазначити, що у філософській і соціологічній літературі немає єдності в тлумаченні поняття „професійна культура”. Одними авторами (С.Я.Батишев, Н.Б.Крилова) воно використовується як один із способів соціалізації особистості, інші (Г.М.Соколов, О.М.Уманський) протиставляють його поняттю „загальна культура”, треті (Е.Д.Клементьєв, Л.Н.Коган, В.А.Провоторов, Ф.Н.Щербак та ін.) – розглядають загальну культуру особистості як основу її професійної культури. Звернемося до визначень вказаного поняття.

Так, для Е.Д.Клементьєва (1984) і В.А.Провоторова (1985) професійна культура фахівця – це, насамперед, процес розвитку цілісної особистісної культури, що визначається взаємопов'язаними між собою світоглядом і методологічним мисленням, в основі яких лежить „культурне” знання, що розвиває особистість і слугує основою професійної культури.

Як систему соціальних якостей, що безпосередньо забезпечують рівень трудової, професійної діяльності та визначають її особистісний зміст, ставлення до праці, розглядає професійну культуру Н.Б.Крилова [3]. З точки зору науковця, вимоги до рівня професійної культури фахівця починаються з вимог до рівня його спеціальних знань та умінь. При цьому особлива увага приділяється таким характерним особливостям його розвитку, як збільшення обсягу фундаментальних знань та умінь, а також вдосконалення їх структури, що збагачує особистісний зміст та розширює функції фахівця. Н.Б.Крилова виокремлює два рівні сформованості професійної культури (початковий і високий). Початковий (інформаційний) – ступінь сформованості професійних знань, умінь і здібностей майбутнього фахівця недостатньо високий; високий – рівень майстерності, яка полягає у високому ступені творчої самовіддачі спеціаліста, широкому кругозорі, великому обсязі спеціальних знань, умінь, інтересів, творчому розумінні проблемних ситуацій, розвинутих продуктивних здібностях. Отже, можна зробити висновок, що початковий рівень виступає на рівні професійної грамотності, високий – на рівні професійної майстерності, яка характеризує цілісний стан професійної культури.

Високий рівень сформованості професійної культури Н.Б.Крилова визначає за допомогою двох характеристик: загальних і спеціальних. Загальна професійна культура фахівця будь-якого профілю складається в єдності переконаності в соціальній значущості праці і своєї професії; працьовитості й працездатності; заповзятливості, енергійності й ініціативності; готовності ефективно, швидко і якісно вирішувати виниклі професійні задачі; готовності й зацікавленості в оволодінні основами суміжних спеціальностей, в розширенні професійного досвіду. Спеціальна професійна культура у фахівців різного профілю включає такі їх якості, які значно розрізняються в межах одного

викладання до індивідуально-творчих; підготовкою майбутніх фахівців до професійного, компетентного входження до ринку праці, потребами у постійній професійній самоосвіті і самовихованні.

В умовах глобалізаційних процесів, тенденцій зближення світових культур, нових підходів вимагає культурологічна підготовка студентської молоді, зокрема, студентів педагогічних спеціальностей. Завдання педагогічної освіти – це формування вчителя як фахівця і як людини високої культури, яка має особистий позитивний вплив на індивідуальність учня.

Мета нашої роботи – дослідити проблему підвищення професійної підготовки студентів педагогічних ВНЗ. Завдання – виявити сутність поняття професійна культура майбутніх вчителів.

Аналіз останніх публікацій. Висвітлення окремих аспектів педагогічного професіоналізму були присвячені роботи таких вчених як А.М. Алексюк, І.М.Богданова, С.Я.Батишев, В.М.Гриньова, В.І.Євдокимов, М.Б.Євтух, І.А.Зязюн, І.Ф.Ісаєв, В.Г.Кремень, З.Н.Курлянд, Н.Г.Ничкало, О.М.Пехота, І.П.Підласий, І.Ф.Прокопенко, З.І.Равкін, О.П.Рудницька, Ю.В.Сенько, В.А.Семиченко, В.В.Серіков, С.О.Сисова, А.І.Щербаков та ін..

Невирішені аспекти загальної проблеми. Проте питання щодо формування професійної культури майбутніх вчителів сьогодні залишаються недостатньо вивченими. Розглянемо цей аспект докладніше.

Основний текст. Загальними питаннями вивчення професійної культури фахівця займалися такі науковці, як С.Я.Батишев, Г.М.Соколов, Н.Б.Крилова, В.І.Жуков, Т.І.Саламатова, В.А.Провоторов, Е.Д.Клементьєв, О.І.Крокинська та ін.

Як наголошують учені (С.Я.Батишев, О.М.Уманський) в основі становлення професійної культури лежить трудова культура особистості, яку необхідно розглядати як фундамент, інваріант професійної культури, не залежний від змісту й специфіки конкретної діяльності. Якщо професійна культура виявляється саме в професійній діяльності, то трудова культура характеризує якісний рівень будь-якої діяльності: пізнавальної, естетичної, художньої тощо.

Традиційно під культурою праці розуміли культуру її умов, організації праці і якості її результатів, тобто оцінювали культуру об'єкта праці, а не суб'єкта. Прагнення вичленувати культуру суб'єкта праці спричинилося до оперування терміном професійна культура особистості. Уперше широке використання терміна професійна культура в психолого-педагогічній літературі відноситься до 80-х рр. ХХ ст., зокрема, в роботах Батишева С.Я., Ломова В.Ф., Соколов Г.М.

Культура праці розглядається науковцями у діалектичній єдності взаємопов'язаних сторін: об'єктивної і суб'єктивної. З точки зору вчених, перший аспект охоплює „речовий” бік, тобто все, що стосується техніко-організаційного змісту праці. Тут передумовою культури праці є рівень її механізації й організації, умови праці. Другий, суб'єктивний, аспект культури праці передбачає не тільки високу професійну підготовку працівника, але й розширення його соціального кругозору, етичне піднесення, збагачення духовного світу. Цей особистісний аспект культури праці в діалектичному

с послуючим переводом итоговой оценки-балла в оценки по традиционной национальной шкале и шкале ECTS. В условиях применения рейтинговой системы оценивания будущих учителей начальных классов, определено, что в дальнейшем уточнении нуждаются критерии и принципы оценки качества практической подготовки студентов в зависимости от стадии их подготовки и направлений профессиональной деятельности.

Резюме. Традиционная система оценивания, применяемая в отечественном опыте профессиональной подготовки студентов-педагогов, в связи с Болонским процессом претерпевает существенные изменения. В систему практической подготовки студентов постепенно внедряется рейтинговая система оценивания. Рейтинговые системы оценки педагогической практики студентов должны содержать механизмы конвертации оценки в другие системы оценивания. Предлагаемый в статье вариант рейтинговой оценки студентов содержит один из таких механизмов и является одним из возможных вариантов повышения объективности оценивания достижений студентов, обучающихся на II курсе по специальности „Начальное обучение”. Качество практической подготовки студентов при прохождении ими внеклассной и внешкольной образовательно-воспитательной практики определяется путём оценивания в баллах результатов их работы во время текущего, модульного (промежуточного) и семестрового (итогового) контроля, с последующим переводом итоговой оценки-балла в оценки по традиционной национальной шкале и шкале ECTS. **Ключевые слова:** рейтинговая оценка, педагогическая практика.

Резюме. Традиційна система оцінювання, що вживається у вітчизняному досвіді професійної підготовки студентів-педагогів, у зв'язку з Болонським процесом зазнає істотні зміни. У систему практичної підготовки студентів поступово впроваджується рейтингова система оцінювання. Рейтингові системи оцінки педагогічної практики студентів повинні містити механізми конвертації оцінки в інші системи оцінювання. Пропонований в статті варіант рейтингової оцінки студентів містить один з таких механізмів і є одним з можливих варіантів підвищення об'єктивності оцінювання досягнень студентів, що навчаються на II курсі на спеціальності „Початкове навчання”. Якість практичної підготовки студентів при проходженні ними позакласної та позашкільної освітньо-виховної практики визначається шляхом оцінювання в балах результатів їх роботи під час поточного, модульного та семестрового контролю, з подальшим переведенням підсумкової оцінки-балу в оцінки за традиційною національною шкалою та шкалою ECTS. **Ключові слова:** рейтингова оцінка, педагогічна практика.

Summary. The article is devoted problems of modernization of national higher education in a context of the Bologna Process. In this connection the problems of the system of pedagogical assessment of students are accentuated. Essence of rating, assessment of students during practical training on 2 courses on a speciality „Elementary education” are considered. In this article the methods of educational assessment of pedagogical practice of students open up from experience the Crimean State Humanitarian University. **Keywords:** rating, educational assessment, pedagogical practice.

Література

1. Казакова Н.В. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2005. – 22 с.

2. Лаврентьев Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина. Ч.2. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2002. – 232 с.

3. Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців: Наказ МОН України, № 48, 23.01.2004 р. // Освіта. – 2004. – 11-18 лютого.

Подано до редакції 21.05.2010

УДК 378.133:574.2

ПОКАЗНИКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ ОСНОВ БЕЗПЕЧНОЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

Гвоздій Світлана Петрівна

*кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри
медичних знань та безпеки життєдіяльності*

Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

Підготовка майбутнього педагога в умовах соціальних змін, модернізації і реконструкцій вимагає від вищих закладів освіти постійного пристосування до рівня науково-технічного прогресу, знань та вмінь стосовно інформації, безпеки та технологій, які необхідні суспільству, родині, дитині на даному етапі розвитку. Педагогічна діяльність вимагає від учителя постійної, наполегливої роботи над собою. Сучасний вчитель повинен бути взірцем наукової роботи, пошуку та аналізу, порядку, професійного становлення не тільки для школярів, а і для колег загальноосвітньої школи. Для того, щоб не відставати від часу, вчитель повинен поповнювати та оновлювати свої професійні знання та вміння. Як зазначає американський вчений М. Ноулз, головна задача при навчанні дорослих, це: „створювати компетентних людей – таких людей, які були би здатні застосовувати свої знання в мінливих умовах, і ... основна компетентність яких була б у вмінні постійно навчатися протягом усього життя” [1, с. 48].

Аналіз досліджень, присвячених проблемі підготовки вчителя до професійної діяльності, свідчить, що оцінювання ефективності цього процесу здійснюється на різних підставах, з урахуванням різних чинників і спостерігається за різними проявами. Ефективність процесу підготовки майбутніх учителів до майбутньої професійної діяльності оцінюється видатними вченими за різними проявами: компетентністю вчителя, його педагогічною майстерністю, сталістю, професіоналізмом, культурою тощо (С.Барбіна, Г. Бушак, І. Язюн, Н. Кічук, З. Курлянд, Н. Мурована, О. Пехота, М. Ткаченко та ін.).

Мета статті - визначити й обґрунтувати показники ефективності

в преподавании исторических дисциплин и использование интерактивных методов обучения будут способствовать воспитанию толерантности учащихся на уроках истории. **Ключевые слова:** толерантность, учитель истории, учащиеся, воспитание толерантности, профессиональное качество, критерии толерантности

Summary. Education of tolerance of pupils in the Ukrainian schools is an important task of modern education. The substantial role in the decision of this task belongs to the teacher of history. To educate tolerance for pupils, teacher must have such a quality also. Criteria and structure of tolerance of teacher allowed to define basic tasks and work assignments on forming tolerance of teacher of history. New theoretical approaches in teaching of historical disciplines and using of interactive methods of studies will help in education of tolerance for pupils on the lessons of history. **Keywords:** tolerance, teacher of history, education of tolerance, pupils, professional quality, criteria of tolerance

Література

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

2. Грива О.А. Толерантність молоді в полікультурному середовищі: [Монографія] / Грива Ольга Анатоліївна. – К.: Видавництво Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, 2007. – 275 с.

3. Декларація принципів толерантності / [Проголошена та підписана 16 листопада 1995 р.]. – Париж: ООН, 1996. – 16 с

4. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 5-е видання, доповнене і перероблене / Неля Мойсеюк. – К., 2007. – 656 с.

5. Тодорцева Ю.В. Педагогіка толерантності: Методичні рекомендації /Ю.В. Тодоровцева. – Одеса: СВД Черкасов М.П., 2004. – 90 с.

Подано до редакції 14.05.2010

УДК 371.14.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

*Тушева Вікторія Володимирівна, к.п.н., доцент,
Харківського національного педагогічного
університету імені Г.С.Сковороди*

Актуальність проблеми. Якість соціального розвитку суспільства у значній мірі залежить від особистісних та професійних особливостей педагогічного корпусу, від умінь випускників педагогічних вищих навчальних закладів не тільки використовувати отримані знання в сучасних умовах, а й самостійно бачити й ефективно вирішувати професійно значущі проблеми, бути конкурентоспроможними на ринку праці, а також готовності втілювати у життя гуманістичні ідеї.

Необхідність формування професійної культури студентів педагогічних ВНЗ зумовлена зростаючими вимогами до рівня загальнокультурній, спеціальній і педагогічній підготовки випускників-вчителів; зміною освітніх парадигм, які фіксують перехід від масово-репродуктивних форм і методів

не тільки розвивати творчий потенціал учнів, а й виховувати толерантну особистість з розвиненими якостями: відповідальністю, незалежністю, адекватністю самооцінки, готовністю до ризику, творчістю. Наприклад, рольова гра на уроках історії надає можливість учням вивчати різноманітні історичні факти чи події крізь призму окремої особистості. Виконуючи різні соціальні ролі, учні будуть навчатися розглядати історичний матеріал з різних позицій, а це в свою чергу сприятиме усвідомленню цінності кожної точки зору, за виключенням антигуманної. Використання методу рольової гри на уроках історії допоможе вихованцям побачити об'єктивну картину історичних реалій та сприятиме формуванню громадянської толерантності.

Виховна цінність методу проектів, навчальних дискусій, дебатів та інших інтерактивних методів у формуванні толерантної свідомості підлітків полягає у сприянні виробленню самостійності, власного погляду на світ, розвитку критичного мислення, виробленню вміння оперувати аргументами і визнавати вдалі аргументи інших, формуванню здатності зважати на думки однокласників, кращому їх розумінню. Це в свою чергу буде впливати на формування толерантного простору в учнівському колективі.

Висновки. Толерантність є визнаною цінністю у сучасному світі, однією з найважливіших умов існування демократичного суспільства. Толерантність як якість особистості необхідно виховувати в учнів задля того, щоб вони мали можливість успішно взаємодіяти в суспільстві, вирішувати конфлікти без насилля, сприяти збереженню миру на планеті. Роль вчителя історії у вихованні толерантності підлітків полягає у оновленні змісту історичного матеріалу педагогікою толерантності, у використанні нових підходів до викладання історії, у запровадженні інтерактивних методів навчання та у створенні толерантного простору в педагогічному та учнівському колективах. Разом з тим проблема виховання толерантності учнів у процесі вивчення історії та визначення ролі вчителя історії у вирішенні цієї проблеми має ще багато нерозкритих аспектів і потребує подальшого дослідження.

Резюме. Виховання толерантності в учнів загальноосвітніх навчальних закладів України є важливим завданням сучасної освіти, у вирішенні якого суттєва роль належить вчителю історії. Для того, щоб виховувати толерантність у підлітків вчителю необхідно самому теж бути толерантним. Критерії та структура толерантності вчителя дозволили визначити основні завдання та напрямки роботи по формуванню толерантності вчителя історії. Нові теоретичні підходи до викладання історичних дисциплін та використання інтерактивних методів навчання сприятимуть вихованню толерантності в учнів на уроках історії. **Ключові слова:** толерантність, вчитель історії, виховання толерантності, учні, професійна якість, критерії толерантності

Резюме. Воспитание толерантности учащихся в общеобразовательных учебных заведениях Украины – это важная задача современного образования, в решении которой существенная роль принадлежит учителю истории. Для того, чтобы воспитывать толерантность у подростков учителю необходимо самому тоже быть толерантным. Критерии и структура толерантности учителя дали возможность определить основные задачи и направления работы по формированию толерантности учителя истории. Новые теоретические подходы

підготовки майбутніх учителів до навчання школярів основ безпечної життєдіяльності.

Компетентний педагог визначається як обізнаний, поінформований у певній галузі, як той, хто має право на основі своїх знань або повноважень робити чи вирішувати що-небудь, судити про що-небудь, ґрунтується на знанні, кваліфікований. Компетентність у сучасній науці розуміється як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати певне завдання або роботу. При цьому йдеться про відповідний набір знань, навичок та вмінь, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати функції, що підлягають досягненню певних стандартів у галузі професії або виду діяльності. Так, різні вчені та дослідники зазначають: компетентність можна визначити як здатність до актуального виконання діяльності; компетентною вважають таку працю вчителя, в якій на достатньо високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість вчителя, досягаються добрі результати в освіченості і вихованні учнів; компетентність вчителя визначається співвідношенням його професійних знань і вмінь з одного боку, і професійних позицій, психологічних якостей, з іншого; компетентність вважають як здатність робітника якісно і безпомилково виконувати свої функції як в повсякденних, так і в надзвичайних ситуаціях, успішно засвоювати нове, швидко адаптуватися до мінливих умов; педагогічна компетентність – це процес і результат творчої професійної діяльності, інтегрований показник особистісно-діяльнісної сутності вчителя, зумовлений рівнем його гуманістичної спрямованості; педагогічна компетентність заснована на взаємозв'язку теоретичних знань, практичних умінь, навичок (досвіду в даній області), а також значущих особистісних якостей, що обумовлюють готовність учителів до активного виконання педагогічної діяльності (О. О. Козирева, А. К. Маркова, В. Р. Веснін, А. С. Радченко, Н. М. Мурована та ін.).

В. О. Сластьонін поняття професійної компетентності педагога визначає як відображення єдності теоретичної і практичної готовності вчителя до здійснення педагогічної діяльності і характеризує його професіоналізм [2, с.40]. Компетентного фахівця відрізняє критичне мислення; здатність серед великої кількості рішень вибирати оптимальне; аргументовано відхиляти помилкові рішення. Компетентність припускає постійне оновлення знань, володіння новою інформацією для успішного розв'язання професійних завдань у даний час та за даних умов.

Проте є інший показник, який приймається науковцями за основу при визначенні якості підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності – це готовність. За визначенням А. Ф. Линенко [3, с.226-228], готовність – це цілісна інтегрована якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивний та вольовий стан у момент включення в діяльність певної спрямованості. Готовність виникає поступово під впливом досвіду людини, її позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні власних мотивів і потреб у неї, об'єктивації у знаннях і вміннях предмета діяльності і способів взаємодії з ним. Готовність, з одного боку, є проявом особистісних характеристик, оскільки складається з емоційно-інтелектуального, вольового,

мотиваційного компонентів, включає інтерес, ставлення до діяльності, почуття відповідальності, упевненості в успіху, потребу у виконанні поставлених завдань на високому професійному рівні, керування своїми почуттями, мобілізацію сил, подолання невпевненості тощо. З іншого – операціонально-технічною характеристикою, тому що передбачає володіння педагогічним інструментарієм (професійні знання, вміння, навички і засоби педагогічного впливу).

В. О. Сластьонін та інші автори під професійною готовністю до педагогічної діяльності також розуміють сукупність професійно зумовлених характеристик учителя, до її складу включають психологічну, психофізіологічну та фізичну готовність, науково-теоретичну і практичну підготовку [3, с. 43-53].

Загалом, дослідники пропонують два підходи до трактування сутності готовності: як психологічного стану, налаштованості на діяльність; як усталеної характеристики особистості, що формується внаслідок її підготовки до певного виду діяльності (довгострокова готовність). Натомість, у педагогічних дослідженнях більшість авторів виходять з того, що готовність до діяльності є інтегральним утворенням, що складається з комплексу різноманітних, пов'язаних між собою елементів.

К. М. Дурай-Новакова [4, с.11] та інші дослідники зазначають, що готовність до професійно-педагогічної діяльності як новоутворення в психологічній структурі особистості формується в процесі вибіркового усвідомлення і привласнення майбутнім учителем соціально-оперативної інформації, тобто змісту освіти та пристосування її до власних потреб і психофізіологічних здібностей. За змістом і характером функціонування готовність до професійної діяльності являє собою внутрішній прототип, в якому відображається налаштованість суб'єкта на майбутню діяльність, наявні всі елементи і психологічні механізми діяльності, обумовлені вимогами професії, ставленням до неї особистості та її можливостями. Залежно від функцій вона може бути структурована за багатьма компонентами, зокрема такими, як-от: мотиваційний, когнітивний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оцінний тощо.

О. В. Матвеев [5, с. 6] визначає готовність як основну характеристику вчителя з основ безпечної життєдіяльності, що складається із системи знань, умінь та навичок, надає можливість швидко вирішувати завдання, які виникають у навчальному процесі, планувати, здійснювати і контролювати свою діяльність, оцінювати результати. Автор виділяє три компоненти професійної готовності вчителя з основ безпеки життєдіяльності: змістовий, діяльнісний та мотиваційний. Критерієм сформованості змістового компоненту професійної готовності вчителя з основ безпеки життєдіяльності дослідник обирає рівень сформованості знань з безпеки життєдіяльності та рівень сформованості методичних знань з безпеки життєдіяльності. Діяльнісний компонент професійної готовності визначається за критерієм ступеня розвитку умінь і навичок з безпечної життєдіяльності. Сформованість мотиваційного компонента виявляється за показниками розвитку творчого мислення, домінуючих інтересів, самостійності мислення, професійного світогляду і

школах Європи. З 1951 року діє у Німеччині Міжнародний інститут з перегляду шкільних підручників, основним завданням якого стало істотне покращення об'єктивності викладу подій європейського і світового минулого в шкільних підручниках історії і географії, як у Німеччині, так і в інших країнах світу, зокрема у країнах, що вибудовують демократію шляхом навчання толерантності, чесності, плуралізму.

Після розпаду Радянського Союзу і створення у колишніх союзних республіках власних підручників історії, проблема об'єктивного підходу до викладання історії у Росії, Україні, Казахстані, країнах Балтики та інших країнах, створених після розпаду СРСР, стала особливо актуальною. Але у вирішенні цього питання зроблені лише перші кроки: Міжнародний симпозиум, присвячений аналізу висвітлення російської історії у шкільних підручниках країн Центральної та Східної Європи, Балтики, Південного Кавказу, Центральної Азії (Москва, 2003); аналіз окремих суперечливих тем шкільних підручників історії Росії, України, Казахстану, країн Балтики, Білорусії у публікаціях та дисертаційних дослідженнях.

Саме тому вчитель історії повинен пам'ятати, що шкільні підручники історії і в нашій державі мають певні недоліки, які заважають вихованню толерантності у підростаючого покоління. Слід врахувати, що десятилітній учень, вивчаючи шкільний курс історії вперше знайомиться з історією інших націй і цивілізацій, вперше відбувається його контакт з образом „іншого” – представником іншої культури. Тому об'єктивний підхід, виключення стереотипів і упереджень щодо образу „іншого” – це дуже важливий крок у вихованні толерантності підлітків.

Сучасному вчителю історії слід звернути увагу на той факт, що переосмислення історичного минулого нашої держави та світової історії відбувається досить повільно. Особливістю такого переосмислення стало спрощене ставлення до оцінки колишніх героїв та патріотів вітчизняної історії. Сьогодні вони перетворилися на зрадників або націоналістів. Хоча такий підхід викликає у суспільстві лише протистояння. А от пояснити учням, що світ історії не чорно-білий, а багатоманітний і складний, що видатні історичні особи, як і пересічні громадяни, мають багато граней прояву свого характеру та вчинків – це непросте завдання для вчителя історії.

Сам вчитель повинен усвідомлювати, що при вивченні суперечливих тем не слід вимагати від учнів приєднатися до однієї з протилежних точок зору, а дискусії щодо правильності вчинку того чи іншого політичного діяча не повинні закінчуватися навішуванням ярликів. Такий підхід приведе лише до необ'єктивності у розумінні історичного процесу, до конфронтації поглядів, що буде заважати досягненню взаєморозуміння та більш глибокому осмисленню історичної події чи особи. Це навряд чи допоможе виховати самостійних, ініціативних, творчих членів суспільства, здатних взаємодіяти у розв'язанні складних завдань або конфліктів.

Для ефективного виховання толерантної особистості підлітка є важливим вибір вчителем історії методів, засобів чи технологій навчання. На наш погляд, найбільш виховний потенціал у цьому сенсі мають інтерактивні методи навчання: рольова гра, дискусія, метод проектів, дебати та інші, які дозволяють

викладання історії України та всесвітньої історії ХХ століття. Історію перестали розглядати як певну суму знань, чи як процес засвоєння фактів і подій. Метою нового підходу до викладання історії є вироблення в учнів навичок творчого опрацювання одержаної інформації та навичок критичного мислення. Замість того, щоб засвоювати єдину версію, запропоновану в шкільному підручнику, учні мають можливість формувати свою власну думку шляхом співставлення різних фактів і точок зору. Такий підхід надав можливість формування нових якостей особистості підлітка: відповідальності, самостійності, взаємоповаги та терпимості, які мають допомогти сучасним учням в умовах духовної кризи протистояти байдужості, жорстокості, агресивності, нетерпимості.

До речі, саме плюралізм думок, різних версій та підходів дав змогу замислитись над тим, що потрібно поважати й інші точки зору, інші думки. Це виявилось дуже непростим завданням. Адже історія нашої держави складна і суперечлива, навколо окремих подій минулого тривають гострі дискусії не лише серед професійних істориків, але й у засобах масової інформації, у спілкуванні пересічних громадян нашої держави. Толерантність і виваженість у викладанні саме цього предмету стала вимогою часу.

Співставлення різних точок зору під час аналізу історичних подій можна досягти лише при наявності різних джерел інформації. Вчитель історії та учні мають змогу сьогодні ознайомитися з історичним матеріалом завдяки різноманітним шкільним підручникам та посібникам, додатковій літературі, Інтернету. Особливу увагу вчителю історії слід звернути на такі підручники і посібники, які розглядають минуле з позиції багатоперспективності і полікультурності (історія очима переможця і переможеного; різних соціальних, етнічних, політичних та ідеологічних груп, осмислення подій з різних перспектив – світової, національної, регіональної).

Наприклад, на такому підході побудовано навчальний посібник з історії України першої половини ХХ століття „Історія епохи очима людини”, який з’явився завдяки тісній співпраці українських та зарубіжних педагогів в рамках міжнародного проекту „Інновації в історичній освіті України”. У цьому посібнику вперше у вітчизняній шкільній історичній дидактиці реалізована спроба подати інтегровану модель вітчизняної історії у прозорому європейському контексті, що сприяє більш об’єктивному погляду на минуле. Посібник містить багато різноманітних документів, спогадів учасників подій, фотографій з різних європейських країн, що спонукає учнів їх аналізувати, порівнювати і виробляти власну точку зору на події світової історії, розвивати зріле критичне ставлення до історичного минулого.

Думка про те, що підручники історії практично в усіх державах надто загострюють увагу учнів на міжнародних конфліктах та війнах, однобоко висвітлюють суперечливі сторінки історії прикордонних регіонів держав, містять безліч стереотипів та упереджень щодо інших націй і представників інших вірувань вже давно хвилює прогресивних істориків світу. Наприклад, усвідомлюючи всю важливість викладання історії для формування стосунків європейців з іншими націями, Рада Європи за останні півстоліття провела багато симпозіумів та конференцій, присвячених викладанню історії у середніх

шкільних навчальних закладах, що дає змогу учням отримувати повну картину подій, а не лише частину її. Це дає змогу учням отримувати повну картину подій, а не лише частину її. Це дає змогу учням отримувати повну картину подій, а не лише частину її.

впевненості в необхідності розв’язання завдань щодо навчання школярів основ безпечної життєдіяльності [5, с.12].

Таким чином, „готовність” є усталеною характеристикою особистості вчителя, що зумовлює успішність його педагогічної діяльності. Вона базується на індивідуальних особливостях майбутнього вчителя як суб’єкта навчально-пізнавальної, професійної діяльності і є вихідною характеристикою його становлення як особистості і професіонала. Виходячи з цього, готовність до професійно-педагогічної діяльності можна розглядати як найбільш узагальнену характеристику результату підготовки майбутнього вчителя до навчання школярів основ безпечної поведінки.

У нашому дослідженні професійно-педагогічну готовність виокремлено як показник ефективності підготовки майбутніх учителів до навчання школярів основ безпечної поведінки. Ми мали на увазі, що цей феномен як істотна передумова цілеспрямованої діяльності, її регуляції, усталеності й ефективності може бути актуалізованим у різних видах діяльності. Готовність учителя до професійної діяльності щодо навчання школярів основ безпечної поведінки ми розглядаємо як сукупність: емоційно-позитивного ставлення до учня (суб’єкта), педагогічного процесу (об’єкта) і виховання і навчання (засобу діяльності); прагнень спілкуватися, приймати рішення щодо організації і захисту підлеглих у разі небезпеки; знань про загальні положення і принципи навчального процесу щодо навчання основ безпечної поведінки; умінь і навичок організації навчання школярів основ безпечної поведінки.

Виходячи з такого розуміння феномену готовності, було визначено такі компоненти професійно-педагогічної готовності майбутнього вчителя щодо навчання школярів основ безпечної життєдіяльності: предметно-змістовий, оперативно-діяльнісний, мотиваційний.

Предметно-змістовий компонент характеризується наявністю знань щодо теоретичних основ безпеки і безпечної життєдіяльності; способів безпечної поведінки в повсякденних і надзвичайних ситуаціях; організації навчального процесу в загальноосвітній школі й розуміння значення цих знань для практики; джерел та методів аналізу інформації з питань безпеки життєдіяльності.

Оперативно-діяльнісний компонент визначається наявністю вмінь і навичок, необхідних для здійснення професійної діяльності, і характеризується: уміньми з організації педагогічного процесу в загальноосвітній школі щодо навчання школярів основ безпечної поведінки; уміньми з безпечного поводження в довкіллі, побутовому, виробничому середовищі; уміньми забезпечувати власну безпеку і безпеку людей, які їх оточують; уміньми навчати школярів основ безпечної поведінки.

Мотиваційний компонент готовності визначається усталеним інтересом вчителя до пошуку нових фактів, підходів, форм та методів навчання школярів основ безпечної поведінки, переконанням, що це є важливим для кожної людини, відповідальністю за досягнуті результати. За змістом мотиваційний компонент дає відповіді на запитання: чи усвідомлює майбутній учитель важливість і необхідність навчати школярів основ безпечної поведінки; до чого він прагне під час навчання школярів основ безпечної поведінки; чи має він

насагу і бажання довести до відома школярів основи безпечної поведінки.

Упорядкування прояву компонентів і рівнів готовності відбувалося за декількома критеріями. При цьому бралось до уваги, що критерій: у повному розумінні означає те, на що слід рівнятися, з чим необхідно зв'язати ті або інші досягнення й результати; повинен відповідати явищу, мірилом якого він виступає; відображатися числом – одні і ті ж самі фактичні значення різних явищ під час використання критерію повинні давати однакові числові значення вимірюваних величин; має бути простим, тобто піддаватися найпростішим способам вимірювання [6].

Задля виявлення рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до навчання школярів основ безпечної поведінки в дослідженні було виокремлено такі критерії: обізнаності як вимір наявності і повноти знань майбутніх учителів з основ безпечної поведінки і засобів професійно-педагогічної діяльності; упорядкованості як вимір логічної послідовності, доцільності дій з безпечної життєдіяльності і методичної підготовки майбутнього вчителя; оперативності як вимір здатності своєчасно приймати рішення у професійній діяльності; варіативності як вимір можливості знаходити різні варіанти рішень у професійній діяльності; спрямованості як вимір потреби і здатності реалізувати себе у сфері навчання школярів основ безпечної поведінки.

Предметно-змістовий компонент у структурі професійно-педагогічної готовності визначався за критеріями обізнаності та упорядкованості знань, якими повинен володіти майбутній учитель для виконання професійної діяльності з навчання школярів основ безпечної поведінки. Оперативно-діяльнісний компонент готовності вчителя до навчання школярів основ безпечної поведінки визначався за критеріями варіативності та оперативності вмінь, якими повинен володіти майбутній учитель. Мотиваційний компонент оцінювався за критерієм спрямованості.

Для того, щоб здійснювати саморегулювання і самовиховання згідно з вимогами майбутньої педагогічної професії і своїми можливостями майбутнім учителям необхідно бути компетентним у ній. Тобто, ми вважаємо, що наявність компетентності майбутнього вчителя у питаннях безпечної поведінки і діяльності є умовою формування його готовності здійснювати професійну діяльність, пов'язану з навчанням школярів основ безпечної поведінки.

Для формування готовності майбутніх учителів здійснювати педагогічну діяльність, у нашому випадку – під час навчання школярів основ безпечної поведінки, крім компетентності необхідно: 1) використовувати інтерактивні форми навчання, які забезпечують набуття і усвідомлення майбутніми педагогами особистого досвіду безпечної поведінки; 2) створювати навчальні ситуації, що спрямовані на освоєння студентами методики навчання школярів основ безпечної поведінки.

Таким чином, готовність до професійно-педагогічної діяльності виступає найбільш узагальненою характеристикою результату підготовки майбутнього вчителя до навчання школярів основ безпечної поведінки, базується на індивідуальних особливостях навчально-пізнавальної діяльності і є вихідною характеристикою його особистісного становлення як педагога – професіонала.

1. Актуалізацію мотиваційної готовності всіх суб'єктів освітнього простору (педагогічного колективу, учнів, батьків) до організації толерантного простору в освітньому закладі.

2. Оновлення змісту освітнього процесу педагогікою і психологією толерантності з метою врахування плюралізму точок зору, різноманітних світоглядних підходів, багатоманітності усіх сфер життя.

3. Розробку і запровадження особистісно-орієнтованих та інтерактивних технологій, що сприяють вихованню толерантності.

4. Підготовку педагогічних працівників з метою визнання і освоєння нових технологій по вихованню толерантності (тренінги умінь аналізу, конструювання, презентації способів розв'язання конфліктних педагогічних ситуацій).

5. Організацію толерантного простору у загальноосвітніх навчальних закладах.

Сучасний вчитель має пам'ятати, що від його особистісного потенціалу, професійних знань та навичок, його переконань і поглядів залежить продуктивність спілкування та спільної діяльності. Вчитель має бути для учнів взірцем у всьому, тому що учні переймають від учителя не тільки манеру поведінки, але й уявлення про цінності, переконання, філософію життя. Отже, толерантність як особистісна якість педагога є необхідною і важливою складовою сучасної педагогічної культури.

Особливо ця якість необхідна вчителю історії, який завдяки новим подходам до викладання шкільного курсу історії має змогу впливати на формування толерантної особистості підлітка. Хоча для ефективної реалізації змісту педагогіки толерантності необхідно зробити так, щоб тема толерантності стала наскрізною у процесі вивчення всіх шкільних дисциплін.

Толерантність сучасного вчителя історії передбачає не тільки прояв загальних рис толерантної особистості педагога, а й умілий виражений підхід до викладання історичних дисциплін, адже саме шкільний курс історії завжди мав великий вплив на формування світогляду учнів, на переконання та дії майбутнього покоління.

Загальновідомо, що ставлення до власної історії в різних державах часто залежало від політичного курсу правлячої верхівки, яка намагалась використати історію для виховання молоді з бажаними політичними і громадянськими поглядами. Тенденційне висвітлення історичних подій, перекручування фактів і їх трактування згідно вказівкам політичного керівництва – це проблема, яка спостерігається у більшості країн світу. Такий підхід веде до того, що підростаюче покоління неспроможне об'єктивно аналізувати минуле, до нетолерантності, а іноді – до шовінізму. Викладання історії у сучасній державі має сприяти як вихованню національної свідомості, так і засвоєнню учнями загальнолюдських цінностей, має бути спрямоване на створення більш терпимого і демократичного суспільства.

В незалежній Україні поступово змінювалися і продовжують змінюватися цілі і зміст історичної освіти. Після вступу України до Ради Європи українські освітяни почали активно співпрацювати з міжнародними організаціями у справі трансформації історичної освіти, у пошуках нових підходів до

життя, характер поведінки, зовнішність і будь-які інші особливості суб'єктів освітнього і соціокультурного простору шляхом встановлення з ними відносин довіри, співпраці, компромісу, радості, товарищескості, емпатії та психологічного комфорту.

Основними критеріями толерантної особистості педагога є: соціальна активність; дивергентність поведінки – здатність нестандартно вирішувати звичайні проблеми; мобільність поведінки – здібність до швидкої зміни стратегії або тактики в освітньо-виховному процесі з урахуванням обставин; емпатія – адекватне уявлення про те, що відбувається у внутрішньому світі іншої людини; стійкість особи – сформованість соціально-етичних мотивів поведінки вчителя в процесі взаємодії з учнями, колегами і батьками[5, с.19]

Дослідники толерантності довели, що її структура складається з декількох взаємопов'язаних між собою компонентів. Ми вважаємо, що структуру толерантності вчителя можна представити у вигляді взаємодії чотирьох складових: когнітивної, аксіологічної, інструментальної та якісної[2, с.27]. Когнітивна складова – це усвідомлені педагогом знання про толерантність; про історію та культуру народів світу і свого регіону проживання; про гендерні, вікові, етнічні та інші соціальні особливості представників різних груп; про процеси у сучасному світі – глобалізацію, підвищену конфліктність, кризу соціуму тощо.

Аксіологічна складова толерантності вчителя пов'язана з ціннісними установками і виявляється через систему принципів організації педагогічного процесу, серед яких домінують такі: пріоритет гуманістичних цінностей; ідея духовної свободи людини; визнання самобутності і унікальності кожної людини; віра в невичерпні можливості і здібності особистості; повага до людської гідності; відкритість до сприйняття людських цінностей; орієнтація на діалектичний зв'язок розвитку і саморозвитку особистості; соціальна відповідальність за свої вчинки; подолання стереотипів, упереджень, агресії.

Інструментальна складова толерантності вчителя включає такі вміння особистості: сприйняття особистості партнера таким, яким він є; прийняття та розуміння індивідуальності іншої людини; надання недоторканого права особистісної думки; оцінювання особистості згідно Я-концепції; вміння приховувати або згладжувати негативні почуття; вміння вибачити іншому помилки чи ненавмисно спричинені неприємності; терпиме ставлення до професійного дискомфорту; вміння володіти собою і йти на компроміс; уміння безконфліктно вирішувати проблемні педагогічні ситуації[5, с.6]

Якісна складова толерантності вчителя виявляється через характер його емоційного ставлення до учасників педагогічної взаємодії і регламентується такими якостями, як: доброзичливість, терпимість, стриманість, щирість, критичність мислення, соціальна гнучкість, самостійність, емпатійність, справедливість, емоційна стабільність, позитивна самооцінка.

Формування толерантності як професійно важливої якості особистості вчителя має відбуватися у спеціально організованих педагогічних умовах і включати в себе:

Проте, наше дослідження не вичерпує усіх можливих питань означеної проблеми. Воно лише дає можливість для подальшого, ретельного і глибокого вивчення проблеми обґрунтування і визначення показників ефективності підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності.

Резюме. В статті обосовуються показатели ефективности подготовки будущих учителей к обучению школьников основам безопасной жизнедеятельности. Рассматриваются понятия «компетентность», «готовность» к профессиональной деятельности.

Література

1. Козырева О.А. Компетентность современного учителя: современная проблема определения понятия // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. - №2. – С. 48-52.
2. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений // В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
3. Педагогіка вищої школи: Навч. посібник / З.Н.Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В.Семенова, А. Ф. Линенко та ін. ; За ред. З.Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2005. – 399 с.
4. Дурай – Новакова К.М. Профессионально-педагогическая готовность учителя как педагогическая проблема: Автореф. дис. ... д-ра пед.наук. – М., 1982. – 48 с.
5. Матвеев А.В. Специфика профессиональной подготовки преподавателя безопасности жизнедеятельности на базе ВУЗа физической культуры. Автореф. дис... канд. пед. наук.13.00.04. - теория и методика физического воспитания спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры. – Санкт-Петербург, 2001. – 17 с.
6. Беспалько В. П. Слагаемые педагогических технологий. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.

Подано до редакції 01.06.2010

УДК 001:37.013

ОСНОВНОЙ СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР В ТЕОРИИ НАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С.И.ГЕССЕНА (1887-1950ГГ)

Гибадуллина Наталья Георгиевна, аспирант РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Постановка проблемы. По мнению ряда авторов Е.Е.Седовой, Н.В.Жулиной, В.Е.Дерюги теория научного образования С.И.Гессена является личностно-ориентированной и направленной на развитие творческой личности. В связи с этим возникает вопрос, каким взглядам на развитие личности отдавал предпочтение С.И.Гессен при разработке своей теории научного образования.

Анализ последних исследований и публикаций. Значительный вклад в исследование философско-педагогического наследия С.И.Гессена внесли Е.Г.Осовский, Е.Е.Седова, Н.В.Жулина, В.Е.Дерюга. В работах этих исследователей рассматриваются вопросы посвященные проблеме ведущих видов деятельности ребенка.

Выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. Что является основным системообразующим фактором в теории научного образования С.И.Гессена.

Формулирование целей статьи. Рассмотреть основные виды деятельности и их соотношение на различных ступенях теории научного образования С.И.Гессена.

Изложение основного материала исследования. Большое внимание в своей философско-педагогической концепции образования С.И.Гессен уделяет ведущим видам деятельности на разных этапах образовательного процесса. Это игра, урок и творчество. Если игра и творчество в качестве названий видов деятельности не вызывают никакого сомнения, то термин урок, в первую очередь, ассоциируется с соответствующей формой организации учебного процесса. Нужно отметить, что в «Основах педагогики», которые вышли в 1923 году, у С.И.Гессена встречается достаточно много устаревших выражений, оборотов речи, которые практически в настоящее время не употребляются.

Если обратиться к словарю В.И.Даля, то у него, среди различных толкований слова урок даются и такие: «урок – срочная задача ученику, или же – ученье в назначенный час», Иначе говоря, в данном контексте в понимании С.И.Гессена урок – это работа, то есть учебная деятельность.

Игра, урок и творчество по представлениям С.И.Гессена находятся в состоянии взаимосвязи и преемственности. Например, игра это главный вид деятельности дошкольника, а точнее ведущий вид деятельности, но когда ребенок поступает в школу, ведущей становится учебная деятельность. Однако игра полностью не исчезает, и еще долгое время присутствует в начальной школе как вспомогательный вид деятельности.

В действительности взаимоотношения между видами деятельности на разных этапах образовательного процесса более сложные, чем дано в этом примере, но к этому вернемся немного позже.

Рассмотрим более подробно все виды деятельности, о которых шла речь. Игра, по мнению С.И.Гессена, «есть именно характерная для детства деятельность, и притом деятельность до крайности неутомимая, почти не знающая перерывов» [4, с.91].

Своеобразие игры и ее отличие от других видов деятельности человека ученый раскрывает, несколько дополнив и расширив определение игры И.Кантом: «Игра есть деятельность в которой цель деятельности не вынесена за пределы самой деятельности, но в которой поэтому каждый момент ценен сам по себе» [4, с.92] (подчеркнуто нами).

По мнению С.И.Гессена, игра не имеет конца, может длиться бесконечно долго, «продукт деятельности не имеет в ней значения, ей важен сам процесс деятельности» [4, с.92]. Игра может многократно менять свой ход, может прерываться и снова начинаться и не испытывать при этом ущерба. Все выше сказанное свидетельствует о том, что игра является аномной деятельностью.

Именно этим считает С.И.Гессен «она отличается от работы, подчиненной определенному закону. Но и работа может быть опять-таки двоякой. Цель, определяющая работу в ее закономерности, может быть дана работающему

професійної свідомості педагогічних кадрів, питання, пов'язані з формуванням толерантного вчителя, який є організатором толерантних відносин між усіма учасниками педагогічного процесу, залишаються ще не достатньо вивченими і розробленими. Не вистачає конкретних методичних рекомендацій по вихованню толерантності в учнів у процесі вивчення окремих шкільних дисциплін.

Формулювання цілей статті. Мета даної статті полягає у визначенні місця толерантності як особистісної якості та важливої складової професійної культури сучасного вчителя історії та у дослідженні ролі вчителя історії у вихованні толерантності в учнів загальноосвітніх навчальних закладів України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічна культура завжди була частиною загальнолюдської культури. У ній втілені духовні цінності освіти і виховання, матеріальні цінності та способи творчої педагогічної діяльності[4, с.138]. Високий рівень педагогічної культури вчителя залежить від багатьох факторів і виявляється у єдності із загальнокультурними і моральними проявами особистості педагога. Для ефективного здійснення педагогічної діяльності у сучасній школі вчитель має володіти певними якостями: гуманістю, громадянською відповідальністю, соціальною активністю, справедливістю, порядністю, гідністю, працьовитістю, самовідданістю. Гуманізація освітнього простору, особистісно-орієнтоване навчання, перехід до суб'єкт – суб'єктних стосунків між вчителем та учнем суттєво змінили роль вчителя. Серед найважливіших професійно значимих якостей сучасного педагога виокремлюють таку якість як толерантність.

Поняття „толерантність” стало вже добре відомим у наш час завдяки зусиллям ЮНЕСКО в галузі нормалізації міжнародних стосунків[3]. Не зважаючи на те, що цей термін раніше був найбільш вживаним у медицині, сьогодні його використовують у багатьох сферах нашого життя: політичній, соціальній, релігійній, економічній, педагогічній.

Розмаїття оцінок феномену толерантності, думок, підходів щодо його понятійного визначення пов'язано з широким діапазоном інтерпретацій цього поняття в різних мовах. У кожному визначенні поняття толерантність виявляються відмінності культур, історичного досвіду різних народів, що підтверджує розмаїття світу. Водночас кожне визначення терміну показує спільне та головне в сутності толерантності – вимогу поважати права інших, з повагою ставитися до звичок, інтересів, вірувань інших людей, старатися досягти взаємної згоди без насилья.

Що стосується перекладу означеного поняття на українську мову, то в українському педагогічному словнику толерантність подається як терпимість до чужих думок і вірувань[1, с.332]. Ми розглядаємо толерантність як повагу та визнання рівності, відмову від домінування і насильства, визнання багатомірності і багатоманітності людської культури, норм, вірувань і відмову від зведення цієї багатоманітності до якоїсь однієї точки зору[3, с.9].

Слід зауважити, що толерантність розглядається сучасними вченими в різних площинах: як принцип людських взаємовідносин, як соціальна цінність і як особистісна якість. Толерантність як професійно важлива якість вчителя характеризується здатністю сприймати без агресії інші судження, інший спосіб

УДК 373.5.016:94:172.3

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ У ВИХОВАННІ ТОЛЕРАНТНОСТІ У УЧНІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

*Ремньова Анжеліка Григорівна
аспірантка кафедри теорії та історії педагогіки
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова (м. Київ)*

Постановка проблеми. Актуальність проблеми виховання толерантності пов'язана з цілим рядом особливостей сучасного світу: процесами глобалізації, масовими міграціями, посиленням міжкультурного спілкування. Полікультурність українського суспільства доповнює цей ряд такими явищами, як культурна ідентифікація, культурна інтеграція, ксенофобія, соціальна відчуженість, міжнаціональні та міжконфесійні конфлікти. Тому одним з першочергових завдань освіти та освітньої співпраці є розвиток і зміцнення стабільного демократичного суспільства. Основу сучасного освітнього простору має складати педагогіка толерантності, яка передбачає побудову системи людських взаємовідносин виключно на принципах взаємоповаги та взаєморозуміння.

Особливої актуальності означена проблема набуває в учнівському середовищі, адже сучасні педагоги постійно знаходяться у пошуку нових механізмів, які б дозволили подолати конфлікти, дитячу озлобленість і агресивність та створити атмосферу взаєморозуміння, співпраці, поваги один до одного, щоб мати змогу реалізувати освітні та виховні цілі. Ефективним механізмом у вирішенні цієї проблеми може стати виховання толерантності у учнів і формування толерантної свідомості та поведінки самих педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основоположники педагогіки толерантності О.Асмолов, Б.Гершунський, Ю.Іщенко, О.Клепцова, В.Тишков, П.Степанов дослідили психолого-педагогічні умови виховання толерантності у підлітків та молоді, розробили основні методи і засоби, що сприяють підвищенню ефективності педагогічної роботи по створенню умов для формування толерантної особистості. Вони зазначили, що толерантність є основою поваги до прав іншої людини і має спільне з терпимістю, ненасильством, компромісом, діалогом. Українські вчені Г.Балл, Л.Бернадська, І.Бех, О.Безкорвайна, Л.Вишневська, О.Волошина, О.Грива, Л.Завірюха, Е.Койкова, О.Швачко в різному ступені розробили теоретичні та методологічні питання педагогіки толерантності. Окремі аспекти проблеми виховання толерантності майбутніх педагогів висвітлили у своїх дослідженнях Т.Білоус, О.Матієнко, А.Погодіна, Ю.Тодоровцева.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проаналізувавши значну кількість наукових праць, ми переконалися, що в педагогічних дослідженнях є теоретичні, методологічні та технологічні основи для успішного вирішення проблеми виховання толерантності у підростаючого покоління. Незважаючи на суттєвий доробок вітчизняних та зарубіжних вчених щодо основ гуманістичного виховання (Ш.Амонашвілі, А.Макаренко, С.Русова, Г.Сковорода, В.Сухомлинський, К.Ушинський) і сучасних вчених щодо гуманізації

ізнє, поставлена ему другими: тогда мы имеем гетерономную деятельность, или урок. Или цель эта может быть поставлена самим работающим – тогда мы имеем автономную деятельность творчества» [4, с.92].

Далее С.И.Гессен отмечает, ссылаясь на Ф.Шиллера и Дж.Дьюи, еще одну особенность игры. Игра не требует, в отличие от работы, воплощения цели в «объективной форме путем использования соответствующих материалов и применений» [4, с.93]. Игра может довольствоваться простым образом, так как «ее стихия не реальный, а воображаемый мир» [4, с.93].

Дав определение игры, и рассмотрев ее отличия от работы и творчества, С.И.Гессен обращается к рассмотрению наиболее известных в то время трех психолого-биологических концепций игры.

Согласно теории, выдвинутой Х.Штейнталем и М.Лацарусом, игра является активным отдыхом в отличие от пассивного отдыха или сна. Потребность в активном отдыхе возникает при желании освободиться от работы. По мнению С.И.Гессена, эта теория не способна объяснить происхождение игры, так как ребенок играет не для смены занятий. Он играет в различное время суток: утром, днем и вечером, и когда он устаёт от игры, то отдыхает во время сна.

Теория Г.Спенсера носит название «Теории избытка сил». Согласно этой теории, у высших животных все время и энергия не тратятся только на выживание, поэтому сохраняют определенный запас сил. По этой причине «определенные духовные способности используются более или менее продолжительным отдыхом. Но так как всякий орган, отдыхая больше обычного времени, склонен развить снова свою деятельность, то при отсутствии внешнего повода для соответствующей деятельности вместо нее возникает подражание этой деятельности, из которого и происходит игра во всех ее формах. При этом в игре воспроизводятся подражательно те действия, которые особенно важные для сохранения жизни индивида» [4, с.94].

С.И.Гессен отмечает, что, по мнению Э.Гросса, теория Г.Спенсера отвечает действительности, но ее слабым местом является тот факт, что подражание не является постоянным атрибутом игры ребенка, кроме того нельзя объяснить игру и накоплением во время длительного пассивного отдыха энергии. Очень часто игра возникает без подражания и без предварительного отдыха органов, участвовавших в игре. По мнению С.И.Гессена более полно и убедительно объясняет природу игры теория упражнения или самовоспитания Э.Гросса.

Э.Гросс исходит из того, что у человека врожденные реакции, несмотря на их жизненную необходимость, недостаточно развиты у человека для выполнения всех сложных задач, возникающих на жизненном пути.

Чтобы соответствовать условиям существования высших существ, к которым относится человек, для этого необходимо достаточно длительный период приспособления, или подготовки.

В биологии давно установлен факт, согласно которому, чем сложнее и дифференцированнее органы организма, тем продолжительнее период детства. Именно поэтому, у человека наиболее продолжительный период детства. Ведь чем предстоит более сложная работа, тем большей подготовки она требует для своего исполнения. Эта подготовка осуществляется «при помощи

природженому человеку стремления к подражанию в теснейшую связь с привычками и способностями старшего поколения. Игра и есть проявление, укрепление и развитие растущим индивидом своих органов и наклонностей из собственного внутреннего побуждения и без всякой внешней цели» [4, с.95].

Проведя анализ рассмотренных трех теорий природы игры, С.И.Гессен делает вывод о том, что каждой из теорий соответствует различные взгляды на игру в педагогике на разных этапах общественного развития. Ученый отмечает, что «вплоть до Фребеля, педагогика, в сущности, игнорировала игру как воспитательное средство» [4, с.95]. Она считала, что игра является забавой, может использоваться для отдыха и не имеет образовательного значения.

Затем наступает переходный период, когда педагогика начинает допускать возможность применения игры для образовательных целей.

Теория Э.Гросса отражает подход к игре реформаторской педагогики, которая видит в игре ребенка путь подготовки к будущей работе. Основываясь на теории Э.Гросса, С.И.Гессен делает вывод о том, что игра «есть единственная и подлинная деятельность детства и вся задача дошкольного образования, поэтому сводится к правильной организации игры ребенка» [4, с.95].

Что имел в виду С.И.Гессен, говоря о правильной ее организации? Речь идет о том, что организация игры должна идти в направлении к будущему уроку. Для этого необходимо правильно подбирать дидактический материал, обеспечивающий развитие необходимых умений и навыков. Дидактический материал должен быть простым и гибким, который по желанию можно усложнять или упрощать. «Игра должна быть организована так, чтобы в ней предчувствовался будущий урок» - считает С.И.Гессен. Игра должна быть пронизана будущим уроком, но не переходить в урок преждевременно. Необходимо следить, чтобы начатая игра имела завершение. В этом случае игра быстрее сможет подвести ребенка к достижению им в своей деятельности «некоторой определенной устойчивой цели, понемногу выделяющейся из самого процесса деятельности и вносящей в нее все большую и большую закономерность» [4, с.96].

С.И.Гессен считал, что «цель представляет собою не что иное, как заранее представленный конец деятельности, а конец есть не что иное, как достижение цели» [4, с.96].

Поэтому, если ребенок не завершив одной игры, тут же переходит к другой, то такая игра не сможет подготовить его к уроку, и «постановка ему определенной цели деятельности в уроке застанет его врасплох» [4, с.96].

Именно поэтому так важно чтобы дети доводили игру до конца «тогда понемногу усложняясь, игра будет постепенно приучать их ставить все более и более отдаленные и устойчивые цели своей деятельности и тем самым незаметно для самого ребенка перейдет в работу» [4, с.96].

Работа представляет собой более высокий вид деятельности человека, который значительно ближе к творчеству «в котором только личность человека достигает вполне своей внутренней свободы» [4, с.98].

Из трех видов деятельности рассматриваемых С.И.Гессеном, уроку отводится особое место. Ученый отмечает, что приходя в школу, ребенок

майбутній учитель початкових класів, професійна підготовка.

Резюме. Стаття освітає актуальну проблему формування фасилітаторської позиції майбутнього вчителя початкових класів для підвищення рівня його професіоналізму. Визначено важливість сформованості такої позиції, що дозволяє майбутньому спеціалісту проводити самоослідження; бути самодостаточною особою в різноманітному світі спілкування і впливу, досягти успіху в майбутній педагогічній діяльності, зайняти позицію суб'єкта індивідуального професійного розвитку впродовж всієї життя. Досліджуються сутність і підходи до розвитку і формування такої позиції у майбутнього вчителя початкових класів як системи поглядів, установок, цінностей, мотивів для ефективного організації навчальної діяльності молодших школярів: приділяється увага педагогічним практикам, визначається роль практичних різноманітних завдань і розкривається зміст конспектів як нової форми організації консультативної роботи педагога-методиста. **Ключові слова:** Фасилітаторська позиція, майбутній учитель початкових класів, професійна підготовка.

Summary. In the article the author highlights the urgent problem to form a facilitating position of intending Primary school teacher for increasing his professional level. It is identified the importance of its formation that allows the future teacher to conduct self-exploration and to be a self-sufficient personality in a diverse world of communication and influence, succeed in future educational activities to occupy the subject's position of the individual professional development throughout his life. The author investigates the nature and approaches to development and the formation of such a future primary school teacher's position during his professional training as belief systems, attitudes, values, motives for the efficient organization of training activities pupils: focuses on pedagogical practices, the role of different level of practical tasks and reveals the tutorial as a new form of organization advisory in teacher-practitioner's work. **Keywords:** facilitating position, a future Primary school teacher, profession teacher training.

Література

1. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О. С. Газман // Новые ценности в образовании: Десять концепций и эссе. – М. : Инноватор, 1995. – Вып. 3. – С. 58-59.
2. Ратовська С. В. Педагогічна практика як чинник підготовки майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів / С. В. Ратовська // Вісник Прикарпатського університету [зб. статей]. – Івано-Франківськ : ПНУ ім. В. Стефаника, 2008. – Вип. XXIV. – С. 143-151.
3. Ратовська С. В. Управління пізнавальною активністю студентів у процесі групової роботи / С. В. Ратовська // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Львів, 2009. – Вип. 25. Частина 2. – С. 300-307.
4. Роджерс К. Свобода учитися / Карл Роджерс, Джером Фрейберг. – М. : Смысл, 2002. – 527 с.

Подано до редакції 17.05.2010

деякий час студенти мали сформованими дієві гомогенні та гетерогенні малі групи учнів за різними ознаками, застосовували успішно різноманітні технології групової взаємодії учнів та інтерактивні технології міжгрупової взаємодії [3].

Особливого значення в рамках експерименту з метою урізноманітнення форм організації навчання МВПК набули навчально-консультативні семінари (тьюторіали). Для цього студентів академічної групи об'єднано в малі групи з 3-5 осіб для проведення викладачем-методистом консультацій. Методист консультував малу групу, виявляючи труднощі та з'ясовуючи позитивні моменти в їхній практичній діяльності. На консультаціях використовувалися такі методи як дискусії, диспути, пропонувалися презентації проектів уроків студентів, які одержали відмінну оцінку. Основною метою при проведенні консультацій ставилося: підготовка студента до самостійної практичної діяльності з організації групової навчальної діяльності учнів; розвиток уміння брати участь у групових дослідженнях. Упровадження консультативної роботи для малої групи студентів сприяло не тільки урізноманітненню форм організації навчальної діяльності студентів, позитивному впливу консультативної роботи на процес проходження практик, але й підвищенню активності студентів, суб'єкт-суб'єктивним взаємовідносинам, бажанню отримати відповіді на поставлені питання не тільки від викладача, але й від своїх колег-практикантів.

При підведенні підсумків педпрактик, які відбувалися в базових школах на педрадах і закінчувалися підсумковим звітним заходом практикантів – методистів – учителів початкових класів, одним із важливих суперечливих питань було питання формування фасилітаторської позиції майбутнього вчителя початкових класів при проходженні педагогічних практик у школах першого ступеня.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Надалі, вважаємо, що сформована фасилітаторська позиція майбутнього вчителя початкових класів, надасть змогу в самостійній діяльності через систему підвищення кваліфікації розвинути необхідні особистісні здібності, що складають основу професійного самовдосконалення, розвивають здатність до самостійної й усвідомленої дії.

Резюме. У статті висвітлено актуальну проблему формування фасилітаторської позиції майбутнього вчителя початкових класів для підвищення рівня його професіоналізму. Визначено важливість сформованості такої позиції, що дозволяє майбутньому фахівцеві проводити самодослідження; бути самодостатньою особистістю в багатоманітній царині спілкування та впливів, досягти успіху в педагогічній діяльності, зайняти позицію суб'єкта індивідуального професійного розвитку протягом усього життя. Досліджуються сутність та підходи до розвитку та формування визначеної позиції у майбутнього вчителя початкових класів як системи поглядів, установок, цінностей, мотивів для ефективної організації навчальної діяльності молодших школярів у навчальному процесі: приділяється увагу педагогічним практикам, визначається роль практичних різномірних завдань та розкривається зміст тьюторіалів як нової форми організації консультативної роботи педагога-методиста. **Ключові слова:** Фасилітаторська позиція,

попадає в «мир внешне урегулированной общины» [4, с.122], в которой господствуют общий труд и предполагается подчинение общему закону и достижение каждым участником этого труда четко обозначенных целей. Таким образом, по С.И.Гессену «переход к школе есть переход от естественной ступени анонии, к ступени внешнего, общественного принуждения или к гетерономии» [4, с.122].

Ученый утверждает, что подобно тому, как на этапе дошкольного образования «должен просвечиваться будущий урок, так и в школе « так же должна предчувствоваться степень автономии » - т.е. творчество [4, с.122].

По мнению С.И.Гессена, творчество предлагает самостоятельное и настойчивое достижение целей, поставленных личностью самой себе. Поэтому урок, т.е. работа, направленная на осуществление таких устойчивых и отдаленных, но другими поставленных целей, является необходимой переходной ступенью на пути от игры к творчеству [4, с.122].

С.И.Гессен считает, что правильно организованная работа на уроке должна быть пронизана творчеством не только учителя, но и ученика. Мы уже отмечали, что в отличие от игры, урок имеет конкретно поставленные учителем цели. Поэтому С.И.Гессен рекомендует, соотносить цели, с потребностями учащихся: «Цели урока должны быть конкретны и близки ученику: необходимо, чтобы цели урока, хотя они и предписываются ученику учителем, были всегда таковы, как будто ученик их сам себе поставил» [4, с.123].

Хотя цели деятельности ученика определяются учителем, но в выборе путей, и для достижения поставленных целей, учащимся должна быть предоставлена свобода выбора. Дословно С.И.Гессен об этом говорит так: «Определенность в постановке целей урока, требование точного решения поставленной уроком задачи и наряду с этим самостоятельность в выборе пути, ведущего к достижению цели, - эти требования, предъявляемые современной педагогикой к уроку, резко отличают ее от старой педагогики, видевшей существо урока не столько в точном решении поставленной учителем задачи, сколько в аккуратном повторении учеником того, что показано или рассказано учителем» [4, с.124].

Далее, обращаясь к цели урока, С.И.Гессен отмечает, что постепенно по мере развития учащихся цель урока усложняется и становится менее зависимой «от утилитарно-практических интересов и от этого более отдаленной. Но чем отдаленнее цель урока, и чем, следовательно, длиннее путь, ведущий к ней, тем больше инициативы и самостоятельности возможно и должно предоставить ученику в выборе этого пути. В этом именно и заключается возрастающая пронизанность урока творчеством» [4, с.125].

Для дальнейшего анализа творчества и его места в теории научного образования С.И.Гессена обратимся к определению творчества, которое дается в БСЭ «Творчество, деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда ранее не бывшее». [1, с.977]. Здесь же говорится, что обычно творчество рассматривается в психологическом и философском аспектах. Психология интересуется механизмом протекания творческого акта, философию же интересует вопрос сущности творчества. Из всех трактовок

творчества, дававшихся в различные исторические эпохи и разными философскими школами и течениями, мы остановимся на взглядах И.Канта, так как С.И.Гессен, работая над «Основами педагогики» находился в основном на позициях неокантианства, а также на представлениях о творчестве эмпиризма и прагматизма.

И.Кант создает свою концепцию творчества на основе анализа творческой деятельности в процессе учения. В итоге он делает вывод о творческой способности воображения. Эта способность, по его мнению, является связующим звеном между «многообразием чувственных впечатлений и единством понятий рассудка в силу того, что она обладает одновременно наглядностью впечатления и синтезирующей силой понятия».

Трансцендентальное воображение, таким образом, предстает как общая основа содержания и деятельности, так что творчество лежит в самой основе познания [1, с.977].

Философия английского эмпиризма (Ф.Бэкон, Т.Гоббс, Дж.Локк, Д.Юм) склонна трактовать творчество как удачную, но порой случайную комбинацию уже существующих элементов.

В философии прагматизма (Дж.Дьюи) творчество трактуется прежде всего как изобретательство, цель которого - решать задачу, поставленную какой-либо ситуацией.

Напомним, что различают три уровня знаний, и самый высокий уровень называется творческим. На этом уровне:

- 1) учащиеся могут находить и предлагать совершенно новые решения, каких либо задач, что соответствует определению творчества, данному БСЭ;
- 2) овладевают способностью осуществлять перенос знаний, т.е. знания, полученные в одной области, используются успешно совершенно в другой, а это практически соответствует трактовке творчества, которое дается эмпиризмом и прагматизмом.

Помня о том, что С.И.Гессен был последователем И.Канта, то естественно проблема творчества в образовательном процессе его интересовала в философско-педагогическом аспекте.

Творчество в представлении С.И.Гессена – это, в первую очередь, переход человека к самообразованию и свободному саморазвитию. На стадии творчества человек осознает непрерывность образовательного процесса: «Переход от урока к творчеству, от подчинения авторитету к подчинению разуму вообще от ограниченной организации школы к беспредельной текучести жизни, особенно ярко обнаруживает бесконечность самой задачи образования» [4, с.200].

Следовательно, самообразование и саморазвитие имеет принципиальное отличие от урока.

С.И.Гессен понимает творчество как деятельность, которая «не знает пределов достижения. Всякое достижение в творчестве есть только этап для новых достижений. Именно потому, что цель работы в творчестве ставится себе самим работающим, достигнутая цель тот час же выдвигает здесь новые цели работы» [4, с.200].

Важливим етапом формування фасилітаторської позиції майбутнього вчителя є проходження їм переддипломної практики. Її мета – практичне завершення підготовки студента до організації групової навчальної діяльності учнів. За допомогою науково-творчих завдань студенти коригували процесом власного розвитку шляхом розроблення та втілення системи оптимальних технологічних прийомів організації навчання молодших школярів у системі малих груп. Виконання завдань вимагало від студента знань методологічних основ педагогіки, методології системного підходу, системи методів педагогічного дослідження й спрямовано на формування фасилітаторської позиції майбутнього вчителя як запоруки власної самореалізації і саморозвитку. Розроблені та запропоновані студентам методичні рекомендації з проведення уроку надавали можливість продуктивно відтворювати теоретичні положення організації навчання учнів у малих групах у практичній діяльності. При системному баченні перспектив, творчого та аргументованого використання різноманітних форм організації групової навчальної діяльності учнів при дослідженні уроку студент аналізував отримані результати, записував у щоденник спостережень різноманітні педагогічні ситуації, „кейси”. Це сприяло оволодінню ним навичками самоспостереження, самооцінки і самоконтролю, здатності до відтворення індивідуально-прийнятної методики проведення уроків.

Критерієм оцінювання виконаних завдань визначено таке: вміння студента проводити урок із застосуванням групових форм організації навчальної діяльності учнів та здійснювати його аналіз; бачити перспективність навчання учнів у системі малих груп; приймати досягнуті результати.

Під час проходження педагогічних практик, спрямованих на самостійне проведення практикантом уроків, йому запропоновано фіксувати педагогічні ситуації, що відбувалися при дослідженні організації групової навчальної діяльності учнів. Потім на консультативних заняттях (тьюторіалах) з методистом та студентами академічної групи проведено аналіз зібраних ситуацій („кейсів”), на яких вони разом знаходили оптимальні рішення.

У такий спосіб збагачувався досвід практичної діяльності майбутнього педагога, розширювався його арсенал організаційних та педагогічних засобів, а також проводилася робота щодо запобігання труднощів у майбутній педагогічній діяльності. Зібрані „кейси” використовувалися і на практичних заняттях в аудиторний час.

Однак, студентами експериментальної групи в процесі проходження педпрактик було виявлено труднощі, що не пов'язані з їх підготовкою, а саме: відсутність умов для вчителів-наставників застосовувати групові форми організації навчальної діяльності учнів; несистемне їх застосування (перевага віддається фронтальній або індивідуальній діяльності учнів); застосування групової форми організації навчання учнів за шаблоном; невідповідність молодших школярів до навчання в малих групах. Студенти-практиканти експериментальної групи, що зіткнулися з невідповідністю учнів, при отриманні дозволу на застосування групових форм, починали роботу з „азів”: визначали психологічні сумисності учнів, ознайомили їх з правилами ефективної співпраці, привчали дітей працювати парами, трійками. Через

За допомогою цих завдань реалізується мета зазначеної педпрактики: дослідження сучасного стану навчання учнів у малих групах різного типу шкіл; ставлення молодших школярів до різних форм організації їхньої навчальної діяльності; вивчення передового педагогічного досвіду вчителів початкових класів; проведення та аналіз власних уроків. Відвідування уроків студентами-практикантами засвідчило перевагу у використанні вчителями початкових класів фронтальних форм організації навчальної діяльності учнів на уроках. Однак, кожен учитель намагався застосовувати на тому чи іншому уроці, з різною частотою групові форми роботи.

Критерієм оцінювання виконання завдань визначено осмислення майбутнім педагогом мотивів, цілей, цінностей навчання учнів у малих групах як можливої основи своєї майбутньої професійної діяльності; уміння аналізувати урок з позиції її ефективної організації; уміння проводити педагогічну діагностику особистості учня, скласти на її основі психолого-педагогічну характеристику на учня та знати, як використовувати її під час об'єднання школярів у малі групи.

При проведенні виробничої практики врахували її мету – здобуття навичок самостійної педагогічної діяльності щодо проведення уроків початкової школи із застосуванням різноманітних варіантів організації групової навчальної діяльності учнів як найбільш технологічно складної організаційної форми, та запропонували студентам науково-виконавчі завдання для досягнення вагоміших результатів власної педагогічної діяльності.

Запропоновані завдання допомагають підготувати урок із застосуванням групового навчання учнів. Для ретельного їх виконання вважали за доцільне закріплювати практиканта за одним класом упродовж усієї практики, що сприяло глибшому пізнанню індивідуальних особливостей молодших школярів, полегшувало процес адаптації до педагогічної взаємодії з ними та організації дієвих малих груп. Також студент отримував консультацію методиста щодо своєрідності педагогічного стилю, системи його роботи, рівня обізнаності та індивідуальних властивостей учнів і класу загалом. До кожного уроку студенту запропоновано план спостереження, узгоджений із вивченням окремих методик початкового навчання. За цим планом майбутній учитель не лише спостерігає і фіксує в педагогічних щоденниках дії учителя і учнів, методи навчання і прийоми організації групової роботи на різних етапах уроку, а й обґрунтовує їх педагогічну доцільність з огляду на обрану технологію організації навчання учнів у малих групах та, враховуючи індивідуальні особливості школярів певного класу при застосуванні обраної технології, пропонує власні методичні рішення педагогічних завдань.

Критерієм оцінювання цієї педагогічної практики вважалося вміння проводити уроки із застосуванням обґрунтованого з точки зору ефективності варіанту організації групової навчальної діяльності учнів: підготувати матеріал для групової взаємодії учнів, створити дієві малі групи, налагодити групову та міжгрупову взаємодію, проводити педагогічну підтримку та оцінити результати як діяльності учнів, так і власної.

Игра, урок, творчество, связанные с развитием личности на различных возрастных этапах ее становления реализуют свою ведущую роль в соответствующих структурных компонентах теории научного образования, которые у С.И.Гессена получили название ступеней. Этим ступеням три: первая – это эпизодический курс, вторая – систематический курс и третья ступень – научный курс. Преобладающим видом деятельности на ступени научного курса становится творчество.

Выводы данного исследования. Признание С.И.Гессеном того, что главным в развитии личности являются различные виды деятельности (игра, урок, творчество) осуществляемые личностью, позволяет сделать вывод, что С.И.Гессен стоит на позиции субъектно-деятельностной концепции развития личности.

Известно, что автором субъектно-деятельностной концепции считается С.Л.Рубинштейн. Основы этой концепции были изложены им в статье «Принцип творческой самостоятельности», которая вышла в г.Одессе в 1922 году. В этой статье С.Л.Рубинштейн указал на основные особенности деятельности: первой особенностью деятельности является ее субъектность. Она всегда осуществляется личностью в качестве субъекта, или несколькими субъектами. Например, совместная исследовательская деятельность учителя и учащихся направлена на какой-либо объект. Вторая особенность деятельности заключается в ее реальности и предметности. Третья особенность деятельности - ее творческий и созидательный характер.

Мы уже отмечали, что статья С.Л.Рубинштейна появилась в 1922 году. В это время С.И.Гессен находился в Берлине и работал в Прусской государственной библиотеке над «Основами педагогики». В основу этой работы легли лекции, прочитанные в Петроградском и Томском университетах в период с 1917 по 1921 год. Завершил ученый работу над «Основами педагогики» летом 1922 года. Отсюда ясно, что С.И.Гессен, будучи в Берлине, никак не мог быть знаком с работой С.Л.Рубинштейна напечатанной в «Ученых записках высшей школы Одессы» небольшим тиражом [3].

Это дает нам основание, сделать вывод о том, что С.И.Гессен является не только предтечей проблемного обучения, о чем говорят многие исследователи его педагогического наследия Е.Г.Осовский, Е.Е.Седова, Н.В.Жулина, В.Е.Дерюга он также независимо от С.Л.Рубинштейна, пришел к пониманию выше названных особенностей деятельности, отмеченных С.Л.Рубинштейном, и акцентировал внимание на роли творчества, самостоятельности и самоорганизации в созидании личности самой себя.

Резюме. В данной статье рассмотрены основные виды деятельности личности и их соотношение на различных ступенях теории научного образования С.И.Гессена. Одним из основных системообразующих факторов теории научного образования С.И.Гессена является субъектно-деятельностная концепция личности, к пониманию которой С.И.Гессен пришел независимо от С.Л.Рубинштейна. **Ключевые слова.** Субъектно-деятельностная концепция личности, системообразующий фактор, игра, урок, творчество.

Summary. The basic types of activity of personality and their correlation on different stages of Gessen 's theory of the scientific education are considered in the

given article. One of basic constituent factors of Gessen's theory of the scientific education is subject and active conception of personality to understanding of which Gessen came regardless of S.L.Rubinshteyn. **Keywords.** Subject and active conception of personality, constituent factor, game, lesson, creativity.

Резюме. В даній статті розглянуті основні види діяльності особи і їх співвідношення на різних ступенях теорії наукової освіти С.І.Гессена. Одним з основних системоутворюючих чинників теорії наукової освіти С.І.Гессена є суб'єктно-діяльнісна концепція особи, до розуміння якої С.І.Гессен прийшов незалежно від С.Л.Рубінштейна. **Ключові слова.** Суб'єктно-діяльнісна концепція особи, системоутворюючий чинник, гра, урок, творчість.

Література

1. БСЭ, 3 –е из. М.: 1976г., т.25. 977с.
2. В.И.Даль. Толковый словарь русского языка. Современная версия. Изд. Эксмо-Пресс. Москва, 2001г. 735с.
3. Владимир Кудрявцев <http://www.tovievich.ru>
4. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. 448с.
5. Дерюга В.Е. Идеи критической дидактики в философско-педагогическом наследии С.И.Гессена – Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Саранск. 1999.
6. Жулина Н.В. Проблемы теории и методики начального образования в педагогическом наследии С.И.Гессена (1887-1950) - Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2004.
7. Оссовский Е.Г. Историко-педагогическая концепция С.И.Гессена // Историко-педагогический процесс и современные проблемы образования. М., РАО 1993.

Подано до редакції 11.06.2010

УДК 372.461

ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ СЛОВНИКОВОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Горбунова Наталія Володимирівна

кандидат педагогічних наук

професор кафедри педагогіки

РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

Актуальність проблеми. В основі навчання, у тому числі й мови, лежать принципи – вихідні положення, покликані визначити стратегію й тактику навчання, оскільки вони пов'язані з метою, змістом, прийомами, організацією, засобами навчання та виявляються у взаємозв'язку і взаємозалежності.

Ступінь розробленості проблеми. Основоположником принципів у методиці розвитку мовлення є С. Тихеева. Надалі принципи досліджували Л. Колунова, М. Коніна, В. Логінова, Н. Родіна, А. Смага, Є. Струніна, Ф. Сохін, О. Ушакова, В. Ядешко, М. Яшина. У сучасній дошкільній лінгводидактиці принципи лексичної роботи висвітлено А. Богущ, Н. Гавриш, Л. Кулибчук, К. Крутій, Ю. Руденко.

К. Р. Роджерсом і визначено як основу в становленні гуманістичної педагогіки [4].

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Фасилітаторська позиція вчителя початкових класів по відношенню до учня розуміється як система гуманістичних поглядів, установок, цінностей педагога, що підкріплена його позитивним спрямуванням, наявністю реальних знань, умінь та навичок, креативним досвідом, необхідними для організації навчання молодших школярів. Сформованість її дозволяє майбутньому фахівцеві проводити самодослідження; бути самодостатньою особистістю в багатоманітній царині спілкування та впливів, досягти успіху в педагогічній діяльності, зайняти позицію суб'єкта індивідуального професійного розвитку протягом усього життя.

Педагогічні практики становлять певні моделі взаємодії вчителя, який тільки починає свою педагогічну діяльність, і молодших школярів. Вони володіють величезним потенціалом формування фасилітаторської позиції майбутнього фахівця. Компетентне здійснення навчання учнів початкової школи потребує від студента певних знань, умінь, навичок, їхнього застосування при розробці завдань для взаємодії учнів, об'єднанні школярів у малі групи, налагодження групової та міжгрупової взаємодії, оцінювання результатів. Особливістю комплексного підходу до педпрактик є те, що в процесі організації викладач за допомогою розробленої програми налаштовує студента на осмислення персональної позиції вчителя і реалізацію цієї позиції при організації навчальної діяльності учнів, що формується як фасилітаторська, супроводжувальна. Це дозволяє досліджувати ефективність виконання професійної діяльності самого педагога, аналізувати різні варіанти організації навчання учнів у реальному процесі початкової школи; досліджувати передовий педагогічний досвід та набувати власного [2].

З метою формування фасилітаторської позиції майбутнього педагога нами розроблено завдання, що передбачають поетапне введення, спрямовані на науково-дослідницьку діяльність. Вони різняться за рівнем складності, який відповідає рівню підготовленості студента (низький, середній, достатній, високий). Рівень підготовленості студента може оцінюватися за допомогою розроблених тестів згідно з певною педагогічною практикою та варіантом обраної студентом програми. Завдяки цьому майбутній практикант має можливість визначити програмний рівень, а також провести самостійну роботу з метою його підвищення.

Навчальна практика проводиться паралельно з вивченням основних нормативних педагогічних дисциплін. Запропоновані завдання спрямовані на ознайомлення студентів з методикою організації групової та міжгрупової взаємодії учнів. Вони мають характер педагогічного практикуму, допомагають співвіднести теоретичні знання, набути студентами про дитину молодшого шкільного віку, і особистісно-діяльнісний навчальний процес з реальною шкільною практикою. Ретельне їх виконання підготовлює студентів до аналізу на методиках початкового навчання в стінах вищого навчального закладу.

взаємопроникнення, взаємообумовленості, тобто спадкоємності теоретичної та практичної підготовки у педагогічному вищому навчальному закладі.

Метою даної статті є ознайомлення читачів із сутністю та особливостями формування фасилітаторської позиції майбутнього вчителя початкових класів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійної самодосконалення майбутнього фахівця початкової освіти, його здатності до самостійної й усвідомленої дії в умовах нової структури, змісту вітчизняної початкової школи, впровадження компетентнісного підходу до навчання молодших школярів присвячено дослідження Н. М. Бібік, В. І. Бондаря, М. С. Вашуленка, О. Я. Савченко.

Багатогранність діяльності сучасного вчителя початкових класів вимагає широкої реалізації технологічного підходу в професійній підготовці; потребує посилення уваги до його індивідуальності, формування педагога як творчої особистості, створення ним особистісно-професійних програм саморозвитку. Ці проблеми є основоположними в роботах Н. В. Кічук, О. М. Пехоти, С. О. Сисоєвої.

Важливе місце в модернізації підготовки майбутнього вчителя початкових класів посідають праці Л. О. Хомич, де висвітлюються закономірності та принципи сучасної педагогічної системи підготовки фахівця; Л. Л. Хоружої – формування його етичної компетентності; С. М. Мартиненко – застосування педагогом методів педагогічної діагностики; О. Г. Кучерявого – розвитку його професійного самовиховання; Н. В. Гузій – становлення професіоналізму майбутнього вчителя в процесі багатоступеневої педагогічної освіти; Л. Є. Петухової – формування професійних компетенцій.

Педагогічна підтримка стає необхідною умовою реалізації позиції (місце в діяльності) вчителя як фасилітатора. Під педагогічною підтримкою О. С. Газман розуміє „процес спільного з дитиною визначення його власних інтересів, цілей та шляхів подолання перешкод (проблем), що заважають йому зберегти свою людську гідність та самостійно досягти бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, способі життя” [1, с. 58-59]. В організаційному розумінні педагогічна підтримка представлена певними етапами діяльності вчителя з метою допомоги учням у розв’язанні проблем, а саме: діагностичним, пошуковим, договірним, діяльнісним, рефлексивним.

Важливість означеної вище позиції як системи поглядів, установок, цінностей, мотивів полягає в тому, що для ефективної організації навчальної діяльності молодших школярів у навчальному процесі вчитель осмислює педагогічні, психологічні і соціальні цілі навчання; потреби учнів у знаннях, оволодінні ними культурними нормами та цінностями, вміннями брати на себе відповідальність, спільно приймати рішення і брати участь у їх реалізації. Вагомою для такого керівництва і підтримки навчання учнів стають не стільки зміна змісту і методів, а, насамперед, сформована фасилітаторська позиція вчителя, становлення та зміцнення його особистісних установок, постійне зростання як фасилітатора. Установки і принципи роботи вчителя-фасилітатора (від англ. facilitate – облегчувати, сприяти, допомагати), тобто того, хто організує, підтримує, стимулює, ініціює усвідомлене навчання учня та сприяє досягненню поставлених цілей, а також сам термін, було висунуто

Мета статті полягає у систематизації та визначенні принципів організації словникової роботи з дітьми старшого дошкільного віку.

Основний зміст статті. Принцип або початок (лат. principium, греч. αρχή) – те, чим об’єднуються думки, відома сукупність фактів; узагальнені експериментальні дані, закон явищ, виявлений зі спостережень.

Дидактичні принципи – це основні положення, що визначають зміст, організаційні форми і методи навчального процесу відповідно до його загальних цілей та закономірностей. У принципах навчання виражаються нормативні основи навчання, взятого в його конкретно-історичному вигляді (М. Данілов). Виступаючи як категорія дидактики, принципи навчання характеризують способи використання законів та закономірностей відповідно до намечених цілей.

Принцип навчання, за визначенням В. Загвязинського, – це інструментальне, подане в категоріях діяльності вираження педагогічної концепції. Це – знання про сутність, зміст, структуру навчання, його закони та закономірності, виражені у вигляді норм діяльності, регулятивів для практики. У теоретичному плані – це висновок з теорії, не вихідний пункт дослідження, а його підсумковий результат.

За Л. Федоренко, принципи методики навчання мови – це правила практичної роботи вчителя-методиста. Принципи впливають із закономірностей засвоєння мовлення. Якщо закономірність – це констатація об’єктивно існуючої залежності між результатом мовленнєвого розвитку дитини й удосконалення її мовленнєвотворчої системи, то принципи методики – це формування правил (вимог), яких потрібен дотримуватися, за якими має діяти педагог-методист, щоб забезпечити розвиток будь-якого органа мовленнєвотворчої системи того, кого навчають.

Як справедливо стверджує Л. Федоренко, коли встановлюють принципи навчання, що впливають із закономірностей засвоєння мовлення, то дають вказівку, як потрібно діяти у ході навчання, щоб усі конкретні практичні дії не тільки не порушували закономірного процесу засвоєння мовлення, а й сприяли його правильному (природному) перебігу.

Принципи методики навчання мови, як і будь-яке теоретичне положення, дає змогу передбачати результати навчання. Л. Федоренко виділяє такі принципи методики навчання мови: принцип уваги до матерії мови, принцип розуміння мовних значень, принцип оцінки виразності мовлення, принцип розвитку чуття мови, принцип координації усного й писемного мовлення.

Принцип уваги до матерії мови полягає у виявленні залежності розвитку мовлення дитини від того, наскільки інтенсивні м’язи органів мови, встановленні потрібної закономірності, педагог визначає для себе, як потрібно діяти в ході навчання, щоб забезпечити тренування органів мовлення дітей. Відповідно до цього принципу вихователь у дитячому садку організовує штучне мовне середовище, тобто добирає засоби навчання. Засоби навчання мають бути дібрані таким чином, щоб стимулювати дітей до активних мовленнєвих дій (тренувань), доцільних для розвитку певних мовленнєворухових навичок: артикуляцій, просодії, інтонації.

Принцип розуміння мовних значень полягає у встановленні залежності засвоєння мовлення від розвитку здатності сприймати мовні одиниці (морфеми, слова, словосполучення, речення) як знаки, що кодують позамовну реальність, педагог визначає для себе, як потрібно діяти у ході навчання, щоб учень сприйняв текст як такий, що має певний сенс. Стосовно цього принципу добираються засоби навчання – дидактичний мовний матеріал, методи і прийоми навчання, його організація, що забезпечує дітям інтуїтивне розуміння лексичних і граматичних значень.

Принцип оцінки виразності мовлення полягає у встановленні залежності розвитку мовлення від засвоєння конотативних (емоційних) засобів виразності мовлення, тобто, відповідно до закономірності, педагог визначає, як слід діяти у ході навчання, щоб забезпечити розвиток стилістичних навичок дітей – уміння розрізняти засоби модальності, експресії, емоційної виразності, уміння сприймати поезію, естетичні цінності мовлення. Відповідно до цього принципу добираються засоби навчання – дидактичний матеріал, методи і прийоми навчання, форма його організації.

Принцип розвитку чуття мови полягає у встановленні залежності розвитку мовлення від інтенсивності запам'ятовування норми (традиції) сполучення мовних одиниць у потоці мовлення. Чуттям мови набувають шляхом наслідування мовцями, шляхом запам'ятовування, яке звучить у навколишньому середовищі.

Принцип координації усного й писемного мовлення полягає у встановленні прямої залежності між усними й письмовими мовленнєвими рухами (тобто між м'язовими відчуттями від артикуляції і модуляції мовленнєвого апарату й рухами руки). Переконавшись, що рука працює тим легше, чим точніше скоординовані її рухи з мовленнєвими рухами мовленнєвого апарату, педагог визначає для себе, як слід діяти, щоб забезпечити координацію рухів руки й мовленнєвого апарату. Відповідно до цього принципу добирається дидактичний матеріал – записи на друкованій основі, що скоординовані з записами мовлення, яке звучить на відповідних пристроях, методи й прийоми навчання, що передбачають зіставлення мовлення, організацію навчання, яке випереджало б розвиток усного мовлення.

Отже, принципи методики – це такі теоретичні положення, які, за умови реалізації у практиці навчання, допомагають передбачити результати навчання; правила організації штучного мовленнєвого середовища, яке дає можливість передбачити розвивальний потенціал (розвивальні можливості) певного мовленнєвого середовища.

Виходячи з того, що саме принципи визначають вимоги до характеру, змісту, форм організації, методів, прийомів організації лексичної роботи в дошкільному навчальному закладі, ми простежили як формувалися принципи лексичної роботи, закладені Є. Тихевою, яка під впливом педагогіки М. Монтесорі виділяла ключовими такі принципи: діяльнісного підходу до розвитку мовлення, активної позиції дитини. Є. Тихеева підкреслювала важливість роботи над словом на основі формування конкретних знань про предмети або явища. Зміст словникової роботи включає побутову, природознавчу лексику, слова, що відображають працю дітей і дорослих.

достижения главных аспектов психотерапевтической беседы – катарсиса и инсайта.

Резюме. У статті розглядається структура психотерапевтичної бесіди, основні засоби досягнення найбільш бажаного терапевтичного клімату. Крім цього, надані основні засоби досягнення головних аспектів психотерапевтичної бесіди катарсису та інсайту.

Resume. the structure of psychotherapy conversation, basic receptions of achievement of the most acceptable therapeutic climate, is examined in the article. In addition, the basic receptions of achievement of main aspects of psychotherapy conversation are given – catharsis and insayta. **Ключевые слова:** консультативная беседа, процессуальная беседа, поддерживающая беседа, присутствие, доступность, экспрессивность, терапевтический климат, компонент целеориентации, катарсис, инсайт, активное слушание, пассивное слушание, эмпатия, воздействие.

Література

1. Бурлачук Л., Кочарян А., Жидко М. Психотерапия: психологические модели. Питер, 2003. – 472 с.
2. Эренберг О., Эренберг М. Ориентируясь в мире психотерапии. М., 2007. – 232 с.
3. Тукаев Р. Д. Психотерапия: структуры и механизмы. М.: Медицинское Информационное агенство, 2003. – 296 с.

Подано до редакції 22.06.2010

УДК 373.3-057.75.001

ФОРМУВАННЯ ФАСИЛІТАТОРСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

*Ратовська С. В., старший викладач
філія РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)*

Постановка проблеми. Сучасні тенденції модернізації вищої педагогічної освіти вимагають переосмислення ролі викладача. Це завдання визначено Конституцією України та нормативними документами про освіту: Законами України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, „Про інноваційну діяльність”, Національною доктриною розвитку освіти, Державною програмою „Вчитель” та ін. Його розв'язання потребує за необхідне усвідомлення нових професійних функцій викладача в процесі педагогічної взаємодії. Він не тільки навчає та виховує, скільки актуалізує, стимулює студента до загального та професійного зростання студента, створює умови для його самостійності. .

Професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів вимагає від викладача вищого навчального закладу спрямувати навчальний процес на формування системи поглядів, ціннісних орієнтацій студента; застосовувати різноманітні педагогічні технології й засоби для усвідомлення студентом своєї найважливішої професійної функції – готувати вихованців до адаптування та співіснування в соціумі. Тому висвітлення основних шляхів формування фасилітаторської позиції майбутнього вчителя початкових класів визначається актуальною потребою сьогодення. Формування її можливо за умови

- когда возникает длительная пауза, нужно задавать наводящие вопросы.

Активное слушание направлено на формулирование и решение коммуникативных задач, в то время как пассивное слушание – это смена состояний в процессе воздействия коммуникативных стимулов [3]. Пассивное слушание отличается от активного по следующим показателям.

В пассивном слушании используются микротехники: молчание, угу-слушание, поддержки.

3. Эмпатическое слушание – имеет характер психотерапевтических бесед и используется при общении с человеком по поводу лично-важных, значимых для него вещей.

Эмпатия – это глубокое проникновение психолога во внутренний мир клиента, принятие того содержания, которое последний пытается постичь и осознать. Эмпатия – способность переживать те же чувства, которые переживает партнер по общению в данный момент [3].

Основное правило эмпатического слушания – не сочувствие, а сопереживание, т.е. создание эмоционального резонанса переживаниям клиента. Цель эмпатического слушания состоит в как можно более точном понимании чувств клиента.

Основные рекомендации:

- необходимо настроиться на слушание, абстрагироваться от своих проблем, переживаний, убеждений и установок;

- своей реакцией точно отражать переживания, чувства, эмоции и состояния человека, показывать человеку, что его чувства правильно поняты;

- пауза - время для анализа переживаний самого клиента;

- не интерпретировать тайные мотивы поведения клиента (например, а, это у тебя оттого...);

- в середине разговора можно применять эхо-реакции.

В эмпатическом слушании используются микротехники отражения чувств, поддержки.

Техники слушания тесно связаны с техникой воздействия.

Воздействие – это активное вовлечение психолога в процесс разрешения актуальных жизненных проблем клиента. Техники воздействия позволяют влиять на скорость осознания клиентом своих проблем и принятие решения.

Овладеть техниками воздействия гораздо сложнее, чем техниками выслушивания. Техники воздействия более эффективны при достаточно редком использовании в разумном сочетании с методами выслушивания.

Выводы: зная продуктивные приемы консультирования можно произвести быструю ориентировку в личностных особенностях и проблемах клиента, установить и поддержать консультативный контакт и оказать требуемую психологическую помощь, соответствующую запросу клиента, а также включающую в себя наиболее широкий анализ выявленных проблемных зон в процессе консультирования.

Резюме. В статье рассматривается структура психотерапевтической беседы, основные приемы достижения наиболее приемлемого терапевтического климата. Кроме того, предоставлены основные приемы

У 50-60 рр. XX сторіччя принципи лексичної роботи розвинуто В. Логіною, яка у своєму дослідженні робила акцент на ознайомленні дітей з властивостями та якостями предметів. В означений період відбувався інтенсивний пошук методів розвитку словника дошкільників. Водночас методика розвитку мовлення розглядалася в структурі дошкільної педагогіки. Традиційний підхід до принципів організації лексичної роботи спостерігався і в Н. Родіної, В. Ядешко, М. Яшиної, які пропонували розвиток словника в різних видах дитячої діяльності, що відповідало природі дитини.

3-поміж принципів організації лексичної роботи виділено: єдність розвитку словника з розвитком сприйняття, уявлень, мислення; опора на активне та дієве пізнання навколишнього світу; зв'язок змісту словарної роботи з можливостями пізнання навколишнього світу, що постійно розвиваються; мислительною діяльністю дітей; використання наочності як основи для організації пізнавальної та мовленнєвої активності; розв'язання всіх завдань словникової роботи у взаємозв'язку між собою та з формуванням граматичної і фонетичної сторони мовлення, з розвитком зв'язного мовлення; семантизація лексики (розкриття значень нових слів, уточнення і розширення значень уже відомих слів у певному контексті, через зіставлення, добір синонімів, словотлумачення (М. Коніна, В. Логінова).

Схарактеризуємо означені принципи детальніше. Єдність розвитку словника з розвитком сприйняття, уявлень, мислення. Розвиток словника здійснюється в тісному взаємозв'язку з розвитком пізнавальної діяльності. Робота по формуванню словника починається з занять, присвячених ознайомленню з предметами. Цю роль виконують заняття – демонстрації предметів та їх зображень, дій із ними, а також ігри-заняття, основна мета яких полягає у введенні в мовлення дітей назв предметів та деяких дій із ними. Вирішити таке завдання можна тільки правильно організувавши сприйняття. Найбільш ефективними методичними прийомами тут будуть ті, що привертатимуть увагу дитини до предмету, дії. Назва предмета або дії дається тоді, коли увага дитини зосереджена на ньому. При цьому назву багаторазово повторюють. Після цього слово має бути використано як сигнал, знак предмета. Таким чином, слово пов'язується з самим предметом, його образом, стає „знаємим”.

Зміст словарної роботи на таких заняттях має бути тісно пов'язаний із розвитком словника дітей у повсякденному житті. Слова, які дошкільники одержують на заняттях, закріплюються, активізуються в процесі ігор, побутової діяльності, спілкування з дорослими. Слова, що опановуються в побуті, уточнюються, закріплюються на заняттях.

У старшому дошкільному віці діти легко засвоюють назви нових для них предметів у процесі тієї діяльності, де ці предмети їм зустрічаються. Надалі розвиток словника здійснюється по мірі поглиблення знань дитини про предмети, ознайомлення з їх якостями, властивостями. На заняттях по заглибленню знань дітей про предмети вирішується завдання формування цілісного, повного уявлення про предмет, що відображає зв'язок призначення предмету з його будовою і матеріалом, з якого він виготовлений. Лише за цієї умови дитина усвідомлює значення частин, з яких складається предмет, їх

співвідношення; набуває знання про той чи інший матеріал та його властивості, видові особливості предмету.

Опора на активне пізнання навколишнього світу. У дошкільному віці дитина має оволодіти таким словником, який би дозволив їй спілкуватися з однолітками та дорослими, успішно навчатися в школі, розуміти літературу, телевізійні та радіопередачі. В структурі програми навчання та виховання дітей в дошкільному навчальному закладі означений принцип реалізується таким чином: зміст словарної роботи включено в розділи, присвячені різним видам діяльності (труд, гра, заняття, побутова діяльність).

Зв'язок змісту словарної роботи з можливостями пізнання навколишнього світу, що постійно розвиваються; мислительною діяльністю дітей. Зважаючи на наочно-дійовий та наочно-образний характер мислення дитина оволодіває, перш за все, назвами наочно представлених або доступних для її діяльності груп предметів, явищ, якостей, властивостей, відносин, що досить широко відображені в словнику дітей. Оволодіння значенням слова, смисловим змістом відбувається поступово. Спочатку дитина співвідносить слово лише з конкретним предметом або явищем. Таке слово не має узагальнюючого характеру, а лише сигналізує дитині про конкретний предмет, явище або викликає їх образи. По мірі того як дошкільник опановує навколишню дійсність – предмети, явища (їх особливості, властивості, якості), він починає робити узагальнення, керуючись тими або іншими ознаками. Часто ці ознаки несуттєві, але емоційно значущі для дитини. Лише поступово, по мірі розвитку мислення, дошкільники оволодівають об'єктивним понятійним змістом слова. Отже, значення слова змінюється для дітей з розвитком їхніх пізнавальних можливостей.

Використання наочності як основи для організації пізнавальної та мовленнєвої активності. У словник дітей на наочній основі вводять слова, що позначають матеріали (метал, пластмаса, скло, фарфор). Продовжується робота по введенню елементарних понять (інструменти, посуд, овочі, фрукти, транспорт, дикі та домашні тварини, зимуючі та перелітні птахи). Старших дошкільників також учать виділяти за тими або іншими ознаками зі складу понять підгрупи (тканини шерстяні, шовкові; посуд кухонний, чайний, металевий, скляний; транспорт водний, наземний, повітряний, вантажний, пасажирський; інструменти металеві, дерев'яні, садові, столярні). Отже, зміст словарної роботи спирається на поступове розширення, поглиблення та узагальнення знань дітей про предметний світ. У дітей накопичується значний обсяг знань та відповідний словник, що забезпечує вільне спілкування в широкому плані (спілкування з дорослими та однолітками, розуміння літературних творів, теле- і радіопередач). Цей словник характеризується різноманітністю тематики, в ньому представлено всі частини мови, що дозволять зробити мовлення дитини наприкінці дошкільного дитинства змістовним, досить точним і виразним.

Розв'язання всіх завдань словникової роботи у взаємозв'язку між собою та з формуванням граматичної і фонетичної сторони мовлення, з розвитком зв'язного мовлення. Словникова робота здійснюється в тісному зв'язку з іншими розділами мовленнєвої роботи. У словниковій роботі на перший план

том, що он равный партнер. В свою очередь, партнерская позиция поддерживает принцип: человек сам несет ответственность за свои слова и поступки. В целом, методы активного слушания помогают сосредоточить внимание слушающего на партнере, разговаривать, услышать и понять его. В социальной практике эта техника используется при деловых переговорах. В активном слушании используются следующие микротехники: формулирование вопросов, перефразирование, обобщение, поддержка, отражение чувств.

2. Пассивное слушание – это основной вид слушания. Оно заключается в умении психолога молчать, оставаясь внимательным и не вмешиваясь в рассказ клиента. Пассивным этот процесс можно назвать лишь условно, т.к. он требует от психолога активного внимания. Применяется при общении с человеком, находящимся в состоянии аффекта, сильного эмоционального возбуждения, когда бесполезно и вредно отражать его чувства и информацию, и не помогают слова: успокойся, не плачь, не надо нервничать...

ОТЛИЧИЯ АКТИВНОГО И ПАССИВНОГО СЛУШАНИЯ

<i>Активное</i>	<i>Пассивное слушание</i>
Попытки побудить партнера к разговору	Терпеливое ожидание того, чтобы партнер заговорил
Попытки точно воспринять сказанное партнером. Попытки убедиться в точности своего восприятия	Ожидание того, когда партнер окажется в состоянии сказать нечто действительно важное или интересное. Свободный поток собственных ассоциаций под воздействием того, что уловило собственное внимание
Попытки удерживать излишне многословного или отвлекающегося партнера в рамках темы; попытки вернуть его к обсуждаемой теме	Отвлечение внимания на что-либо другое при сохранении маски внимания. Ожидание того, когда партнер вернется к теме разговора. Ожидание того, когда партнер перестанет говорить

Основные правила:

- дать человеку понять, что он не один, что вы его слышите, понимаете и готовы поддержать (пока маятник эмоционального состояния не пойдет в другую сторону). После успокоения можно общаться нормально;
- не молчать - использовать эхо-реакции;
- поддерживать контакт глазами (кивание головой, мимика);

- выход за пределы своих защит;
- прояснение ситуации в целом (понимание клиентом самого себя);
- осмысление причинности явлений в зависимости от отклонения действия универсальных закономерностей в развитии человека;
- видение новой модели образа жизни, а также самопостижение и формирование алгоритма дальнейшего развития.

Инсайт - это новый способ восприятия, синтез и интеграция накопленного опыта [1].

Процесс достижения инсайта позволяет:

- расширить восприятие прежних факторов в новых взаимосвязях. (Проблема сама по себе не изменяется – это объективная реальность, но восприятие этой проблемы, отношение к ней становятся другими);
- достигнуть постепенного роста самопонимания. (Этот процесс происходит медленно, постепенно, пока клиент не наберет достаточное количество психической силы, чтобы справиться с новым восприятием знакомых вещей);
- подойти к осознанию и принятию себя. (Это качество возникает тогда, когда человек может четко распознать и принять как часть самого себя отрицаемые ранее установки, менее достойные восхищения чувства. При этом потребность в защитных механизмах, как правило, исчезает).

Способы стимуляции развития инсайта:

1. Самоконтроль самого консультанта (требуется максимальная сдержанность, а не активность). Для консультанта важно устоять перед соблазном интерпретаций (чем точнее интерпретация, тем сильнее сопротивление защитного характера). Консультант же должен способствовать проявлению различных эмоций, чувств клиента, раскрытию его установок.

2. Метод, уточняющий взаимосвязи. Уточняются новые аспекты понимания клиентом проблемы.

3. Способы, позволяющие уточнять взаимосвязи. Следует различать, когда интерпретация опирается всецело на утверждения клиента и когда она является простым объяснением того, что человек для себя уже осознал.

4. Интерпретировать скрытые установки весьма опасно.

5. Если интерпретация не принимается, она должна быть отложена.

6. В любой интерпретации лучше использовать термины и образы самого клиента.

7. Всегда лучше иметь дело с установками, которые уже были выражены.

Основные приемы консультирования:

слушание и воздействие

В процессе консультирования используются следующие приемы: слушание (активное, пассивное, эмпатическое) и воздействие.

Слушание – это активный процесс, в ходе которого устанавливаются невидимые связи между людьми, возникают ощущения взаимоотношений, которые делают общение эффективным.

Виды слушания:

1. Активное слушание – слушание, в котором на первый план выступает отражение информации. Происходит косвенное информирование клиента о

висувається семантичний компонент, оскільки лише розуміння дитиною значення слова (в системі синонімічних, антонімічних, полісемічних відносин) може привести до свідомого вибору слів та словосполучень, точному їх вживанню при побудові зв'язного висловлювання. У формуванні граматичної будови мовлення виділяється, перш за все, розуміння ролі синтаксису в побудові тексту, тобто навчання дітей умінню будувати речення, вмінню правильно узгоджувати та змінювати слова в реченнях. У роботі над звуковою стороною мовлення увага звертається на навчання володінню такими характеристиками, як темп, сила голосу, дикція, плавність, інтонаційне оформлення.

Завдання словникової роботи тісно взаємопов'язані. Основні з них: збагачення словника, що сприяє кількісному накопиченню слів, необхідних дитині для мовленнєвого спілкування з оточуючими; уточнення словника, тобто допомога дитині в опануванні узагальнюючого значення слів, а також їх запам'ятовування, уточнення смислу слова, поглиблення його значення. активізація словника, збільшення кількості слів, що використовуються в мовленні, зміст яких точно розуміє дитина. У процесі активізації словника вихователь збуджує дітей використовувати в мовленні найбільш точні слова, що підходять за смислом.

Семантизація лексики (розкриття значень нових слів, уточнення і розширення значень уже відомих слів у певному контексті, через зіставлення, добір синонімів, словотлумачення). У старшому дошкільному віці продовжується робота по розширенню словника. Головну увагу приділяють введенню в активний словник слів, що позначають диференційовані за ступенем вираженості якості та властивості.

Новий підхід до виокремлення принципів організації лексичної роботи сформовано працівниками лабораторії розвитку мовлення Ф. Сохіна Л. Колуновою, А. Лаврентьевою, А. Смагою, Є.Струніною, О. Ушаковою [4]. Методика розвитку мовлення стала поступово виходити з під впливу та зі складу дошкільної педагогіки. В програмі навчання та виховання дітей в дошкільному закладі з'явився окремий розділ „Розвиток мовлення”.

У практиці роботи дошкільних навчальних закладів основна увага приділяється переважно кількісній стороні цього процесу – розширенню обсягу словника, збільшенню словникового запасу у зв'язку з роботою по ознайомленню дітей з навколишнім світом. Виділення власне мовних завдань у процесі збагачення словника, розмежування пізнавального (розширення й поглиблення знань і уявлень дітей про навколишню дійсність) і мовного розвитку призвело до необхідності ґрунтовного аналізу особливостей засвоєння дітьми смислової структури слова (Ф. Сохін, Є. Струніна). Ці положення лягли в основу спільного дослідження Є. Струніної та О. Ушакової. Ядром лексичної роботи з дітьми був розвиток здібності добирати до слів синоніми, антоніми, здійснювати різні операції зі словом, що суттєво вплинуло на відбір слів при побудові зв'язного висловлювання. При сформованому вмінні добирати точні та виразні мовні засоби у дітей відсутні повтори, зупинки, паузи.

У дослідженнях, виконаних під керівництвом Ф. Сохіна та О. Ушакової, доведено необхідність роботи над словом у логіці мови, що передбачає ознайомлення дітей із семантичними зв'язками та відносинами в галузі лексики. Розкрито деякі особливості розвитку емоційно-оціночного словника дошкільників, методи і прийоми його формування (Л. Колунова, А. Лаврентьева, С. Струніна), аналізується представленість слів емоційної оцінки в художній літературі (Л. Колунова, В. Яшина) [4].

Дослідники вивчали ознайомлення дитини зі словом у різних видах діяльності, особливості розуміння значення слів дітьми різних вікових груп, освоєння узагальненого значення слів, введення слів, що означають елементарні поняття.

Предметом наукового дослідження Л. Колунової є точність слововживання, розуміння смислових відтінків значень слів, їх ролі у розвитку словесної творчості [4].

А. Лаврентьева виділяє тематичний принцип організації лексичної роботи, врахування словотвірному принципу слів. Тематичний принцип передбачає відбір та організацію лексики на основі її вживаності в тій чи іншій сфері життя і діяльності дітей („Сім'я”, „Спорт”). Доцільність дотримання цьому принципу відбору лексики зумовлена тим, що спілкування відбувається в окремих життєвих ситуаціях та обставинах, мотивується потребами, що в них виникають. При такому групуванні встановлюється тісний зв'язок між пізнання дійсності та засвоєнням відповідного лексичного матеріалу. Тематичний відбір лексики певною мірою узгоджується з тематичним принципом групування лексики в мові (наприклад, тема „Місто” дає такі групи слів: види будівель, види транспорту, заклади обслуговування). Одні й ті ж самі предмети, явища стають об'єктами багатократного аналізу в різних темах і підтемах. В одних видах роботи з розвитку мовлення лексика може використовуватись окремо за вказаними темами (наприклад, складання речень зі словами, що позначають якість дії, або поширені речень словами, що означають ознаку предмету). В інших – можуть бути використані слова, що належать до різних тематичних груп, наприклад, при описі певного предмету називаються його частини та різні ознаки. Другим принципом відбору і групування лексики є врахування словотвірної ознаки слів. Для практичного засвоєння механізму словотворення прийомами переносу значень важливо одночасно врахувати семантичну, формально-конструктивну сторону словотвірної системи мови. Словотворення знаходиться на стику таких розділів науки про мову, як лексика і граматики.

Спеціальні дослідження, присвячені роботі над смисловою стороною слова (С. Струніна, А. Смага, А. Лаврентьева), довели, що виховання в дітей уваги до змістової сторони слова, його семантики, уточнення значень слова, узагальнення зв'язків слова з іншими словами, розвиває точність слововживання, позитивно впливає на зв'язність мовлення, оскільки семантика окремого слова тісно взаємодіє з семантикою всього висловлювання.

Дослідження, присвячені питанням розвитку лексичної сторони мовлення дітей, дали можливість уточнити зв'язки наступності в роботі над смисловою стороною слова з дітьми різних вікових груп, розробити методіку роботи

- уважительное отношение к ценностям клиента.
- 7. Компонент целеориентации:
 - как можно более полное выявление и развитие личностных возможностей клиента на основе его прошлых достижений и иерархии целей.

В процессе консультативной беседы перед консультантом стоят следующие задачи:

1. установить контакт;
2. задавать вопросы;
3. услышать и понять то, что имел в виду клиент;
4. воспринять и понять то, что клиент не сумел высказать либо по определенным причинам умолчал;
5. передать клиенту, что его услышали и поняли;
6. стимулировать клиента к прояснению его позиции;
7. выравнивать эмоциональное напряжение в беседе.

Важным компонентом консультативной беседы является обратная связь. Обратная связь представляет собой информацию о таком влиянии поведения клиента, которое обычно им не осознается. Формой обратной связи является сообщение о реакциях человека на поведение других людей с целью помочь ему откорректировать его поведение.

Правила обратной связи:

- обратная связь должна быть лично адресована;
- обратная связь должна носить скорее описательный, чем оценочный характер;
- обратная связь должна быть конкретной;
- обратная связь должна быть своевременной;
- информация, содержащаяся в обратной связи, основывается только на собственных наблюдениях и впечатлениях слушающего;
- лучше начинать с положительной обратной связи, постепенно переходя к негативным моментам, если они имеются;
- давая обратную связь, необходимо оговаривать, что это ваше личное мнение;
- не стоит давать советов, начиная со слов: „Я бы на твоём месте...”, „Ты должен...”.

КАТАРСИС И ИНСАЙТ

КАК АСПЕКТЫ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ БЕСЕДЫ

Катарсис – способность субъекта освободиться от негативных переживаний, отрицательных ментальных актов и испытать радость-удовлетворение от осознания причинности (нового взгляда) проблемных зон, увидев способы их трансформации и преображения [1].

Момент катарсиса наступает при осознании единства, слиянии в единое целое во время визуального контакта с другим человеком и „получении прощения” в глазах другого человека как в зеркале.

В процессе катарсиса наблюдается:

- релаксация или снятие физического напряжения;
- эмоциональное высвобождение;
- выражение индивидом своего „Я”;

полноценно, наскільки он спосіб. Присутствие виражається двома формами: доступністю і експресивністю.

Доступність – означає ступінь того, наскільки людина допускає, щоб відбувалося для неї значення, т.е. впливало на неї.

Експресивність – ступінь, в якій людина дозволяє іншій особі дійсно знати себе.

Якість консультативного контакту залежить від двох факторів:

- від терапевтичного клімату;
- від володіння консультантом навичками підтримки консультативного контакту.

Терапевтичний клімат – якісна сторона міжособистісних відносин, проявляється в формі сукупності психологічних умов, що сприяють або перешкоджають продуктивній спільній діяльності і взаємному розвитку особистості в процесі консультування [2].

Терапевтичний клімат включає в себе:

1. Фізичний компонент:

- налаштування (обладнання місця консультування);
- організація простору консультування;
- організація часу консультування: чітке визначення тривалості бесіди при першій зустрічі (наприклад, від 12 років і старші - 60 хв.; від 8 до 12 років - 30 хв.).

2. Емоційний компонент:

- довіра клієнта консультанту;
- чесність консультанта;
- емпатія консультанта;
- безумовне поваження клієнта.

3. Діяльний компонент:

• сприйняти і зрозуміти те, що клієнт не зміг висловити або по певних причинах замовчав;

- передати клієнту, що його чули і зрозуміли;
- стимулювати клієнта до прояснення його позиції;
- вирівнювати емоційне напруження в бесіді.

4. Компонент культурної продуктивності:

- розуміння і прийняття установок і культурних традицій клієнта;
- приєднання до світу клієнта;
- культура емпатії консультанта.

5. Соціально-психологічний компонент:

- відсутність тиску консультанта на клієнта;
- визнання за клієнтом права приймати значимі для неї рішення;
- задоволеність належністю до колективу (при груповому консультуванні);

- поважливе ставлення до соціальних навичок клієнта.

6. Морально-нравственный компонент:

• орієнтація на життєві принципи і ідеали клієнта, а не на соціально прийнятні норми і правила;

(спеціальні лексичні вправи, мовленнєві ситуації) для вдосконалення семантичної точності вживання слів у різних контекстах.

У дослідженнях А. Лаврентєвої показано, що становлення системи лексичних значень слів рідної мови відбувається поступово, в молодшому дошкільному віці каркас семантичних відносин лише починає складатися, формується ядро словника, розширюється семантичний простір мови. Знайомлячи дітей з новою лексикою, А. Лаврентєва вчила їх групувати слова, будувати прості словосполучення та речення залежно від комунікативної ситуації. Спочатку діти в умовах широкого використання наочності вчилися добирати слова, що позначають предмети, їх дії, якості. З метою збагачення активної лексики у дітей активізували розуміння та вживання семантичних шкал: багато – мало, великий – маленький, широкий – вузький, високий – низький, товстий – тонкий, швидкий – повільний, різний – однаковий. Діти познайомилися із проміжним поняттям параметричних прикметників – словом „середній”. Одночасно дітям демонструвалось, як словотвірні одиниці змінюють основне значення слова, носієм якого є коренева система (ведмідь, ведмежатко, ведмедик, ведмедюшка).

Головна увага в теорії та практиці приділялась переважно кількісній стороні цього процесу: розширенню обсягу словника, збільшенню словникового запасу у зв'язку з роботою по ознайомленню дітей з навколишнім, розширенню орієнтування в ньому. Не знижуючи тієї ролі, яку в засвоєнні рідної мови відіграє зв'язок збагачення словника та ознайомлення з навколишнім, важливо відокремлювати: розвиток мовлення (засвоєння нових слів, термінів) як необхідну умову формування нових знань та уявлень; ознайомлення з навколишнім як можлива умова збагачення словника. Виокремлення власне мовних завдань у збагаченні словника, розрізнення пізнавального (розширення та поглиблення знань і уявлень дітей про навколишню дійсність) і мовного розвитку призвело до необхідності ґрунтовного аналізу засвоєння дітьми смислової структури слова (Ф. Сохін, Є. Струніна).

Є. Струніною проведено дослідження зі старшими дошкільниками, спрямоване на формування розуміння смислової сторони слова (багатозначності, синонімічних та антонімічних відносин). Ядром лексичної роботи було розвиток здібності добирати, відбирати слова, робити різні операції зі словом (добір синонімів і антонімів, визначень до заданого слова, заміна слова і словосполучень, робота над багатозначними словами). Означена робота вплинула на розвиток умінь відбирати слова при побудові зв'язного висловлювання.

У працях українських учених принципи організації лексичної роботи в дошкільних навчальних закладах висвітлено А. Богущ та її учнями і послідовниками [1]. У дослідженнях А. Богущ, І. Непомнячої виділено принципи організації та методи словникової роботи з дітьми. Серед них, встановлення у свідомості дитини зв'язку між фактом дійсності і словом, що означає цей факт. Експериментальними методами, у процесі яких реалізувався найбільш повно означений принцип, виступили екскурсії-огляди, розглядання предметів та бесіда про них, що вперше репрезентовано Є. Тихеевою.

Другий принцип – уведення нових слів на основі активної пізнавальної діяльності дітей з побутовими предметами – реалізувався такими методами: прибирання кімнати пилососом, миття холодильника, прання одягу тощо, в сюжетно-рольових та дидактичних іграх і вправах.

Принцип комплексного розв'язання всіх завдань словникової роботи (збагачення, уточнення, активізація) у процесі одного заняття вирішувався в ході спеціальних тематичних занять (за термінологією А. Богуш, В. Логінової, О. Ушакової) за допомогою таких методів: бесіда, розглядання картин, діафільмів, загадки, прислів'я, пісні, читання, оповідань, заучування віршів.

І. Непомнящою виділено спеціальні принципи словникової роботи, зокрема принцип обмеженого словникового мінімуму (на одному занятті вводилося від 5 до 8 нових слів), описування понять та тлумачення їхніх значень.

У сучасній дошкільній лінгводидактиці виділено принцип зв'язку лексичної роботи з емоційною сферою, оскільки саме слово забезпечує зміст спілкування (Н. Гавриш, Л. Кулибчук, Ю. Руденко) [1; 2]. Позаситуативно-особистісний тип спілкування, що закладається в старшому дошкільному віці, характеризується особливим змістом, мотивом, завданнями, що можуть бути розв'язані різними засобами. Значне місце серед них займає емоційно-оціночна лексика, що позначає емоції, почуття, внутрішні хвилювання людини, моральні якості. Необхідність та можливість формування емоційно-оціночної лексики в мовленні дітей старшого дошкільного віку зумовлена особливостями емоційного розвитку та завданнями морального виховання, розвитку мовлення та мовленнєвого спілкування у дошкільників. Зміст роботи по збагаченню мовлення дітей емоційно-оціночною лексикою визначається словником, що включає різні категорії слів (слова у власне лексичному значенні яких міститься позитивна або негативна оцінка; слова, що називають емоції та почуття, характеризують моральні якості людини) з визначенням синонімічних замінів та антонімічних пар. При відборі лексики враховується комунікативна доцільність слів, відповідність меті навчання, віковим та індивідуальним особливостям емоційного та соціально-морального розвитку дітей, значущість слова для розуміння ідейного смислу творів дитячої художньої літератури.

Ефективність формування емоційно-оціночної лексики забезпечується етапністю роботи: розвиток значення слова на основі формування узагальнених уявлень про причини і способи вираження емоцій, почуттів, особливостей прояву моральних якостей; освоєння семантичних зв'язків слів емоційної оцінки з іншими лексичними одиницями; активізація цієї лексики в мовленнєвій практиці дітей із допомогою вправ, інсценівок, комунікативних ситуацій.

Вперше проблема збагачення мовлення дітей емоційно-оціночною лексикою поставлена в дослідженнях кафедри методики дошкільного виховання і навчання на початку 80-х років ХХ сторіччя в працях М. Алексеевої, В. Яшиної. В них оволодіння емоційно-оціночною лексикою розглядається як мова формування соціально активної особистості старшого дошкільника.

К. Крутий виокремлено тематичний принцип організації словникової роботи, що дозволяє об'єднати навчання за темами.

Збірник наукових праць. – Вип. 10. – Т.1. – Кам'янець-Подільський. – 2007. – С.72-81.

11. Рудницька Т. Етнос. Нація. А коли народ? /Т.Рудницька //Віче. – 1996. – №2. – С.94-101.

Подано до редакції 10.06.2010

УДК 371

ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ БЕСЕДА

*Раковская Юлия Владимировна
соискатель кафедры психологии*

РВНЗ „Крымский гуманитарный университет” (г. Ялта)

Проблема исследования. в процессе психотерапевтического консультирования необходимо добиться состояния активного присутствия клиента в психотерапевтических процессах для включения его в активную фазу терапевтической трансформации. Для этого необходимо уметь устанавливать те взаимодействия с клиентом, которые приводят к самопостижению клиентом своих проблемных зон реагирования и восприятия, что в большей степени усиливает продуктивность исследовательского и терапевтического процесса.

Цель статьи: определить наиболее продуктивную структуру психотерапевтической беседы, исследовать основные приемы консультирования, продемонстрировать терапевтическую эффективность таких аспектов психотерапевтической беседы, как катарсис и инсайт.

СТРУКТУРА КОНСУЛЬТАЦИОННОЙ БЕСЕДЫ

Основным и общим диалогическим методом, реализуемым в рамках различных подходов к консультированию, является беседа, т.к. она является ситуацией принятия специалистом профессиональных решений в отношении проблем клиента. Предметом взаимодействия при этом является внутренний мир клиента, целью – изменение отношения клиента к нему, нахождение альтернатив действий, переживаний и мыслей.

Консультативная беседа – это личностно-ориентированное общение, в процессе которого происходит общая ориентировка в личностных особенностях и проблемах клиента, устанавливается и поддерживается консультативный контакт, оказывается психологическая помощь [1].

В зависимости от этапа консультирования беседа бывает:

- 1) начальной (первая беседа с клиентом);
- 2) процессуальной (беседа, во время которой прорабатывается проблема);
- 3) завершающей (беседа, при которой подводятся итоги);
- 4) поддерживающей (вид беседы, который используется после проработки проблемы).

Отношения между психологом и клиентом можно назвать терапевтическими, когда в процессе консультативной беседы возникает такое качество, как присутствие.

Присутствие – это такое состояние клиента, при котором он глубоко внутри себя стремится участвовать в ситуации или в отношениях настолько

характеристик, прийнятих у даному суспільстві. Разом з тим, культурна ідентичність виявляє лояльність до цих зразків, адже особистість самоотождотожнює себе з тими культурними зразками та цінностями, які є маркувальними не тільки для суспільства, а й для неї самої. **Ключові слова:** культурна ідентичність, ідентичність української культури, загальнолюдські цінності, мовно-етнічні процеси, студентська молодь

Резюме. В статті розглядаються теоретичні аспекти культурної ідентичності, що передбачають осознане сприйняття особою тих культурних норм і образців поведінки, системи цінностей, власного „Я” із позицій культурних характеристик, прийнятих в даному суспільстві. Разом з тим, культурна ідентичність виявляє лояльність до цих образців, тому особистість самоотождотожнює себе з тими культурними образцями і цінностями, які є маркувальними не тільки для суспільства, а й для неї самої. **Ключові слова:** культурна ідентичність, ідентичність української культури, общечеловеческие ценности, языково-этнические процессы, студенческая молодежь

Resume. The theoretical aspects of cultural identity, which foresees the realized perception by personality of cultural norms and conduct's standards, system of values, and own „I” from the cultural descriptions' positions are given in the article and accepted in this society. At the same time, a cultural identity finds exposure, shows, displays out loyalty to these standards, that's why personality equates itself with those cultural standards and values, which are marked not only for society but also for itself. **Keywords:** cultural identity, identity of the Ukrainian culture, common to all mankind values, linguistic-ethnic processes, student young people

Література

1. Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или поэтика культуры /В.С.Библер. – М.: Прогресс, 1991. – 171 с.
2. Ващенко Г.Л. Виховний ідеал: /Г.Л.Ващенко. – Полтава: Ред. газ. „Полтавський вісник”, 1994. – 208 с.
3. Вільчинська І.Ю. Етнічна та національна ідентичність сучасної української молоді: Авторф. дис. ... канд. політ. наук: 23.00.05 / НАН України; Інститут держави і права ім. В.М.Корецького. – К., 2002. – 20 с.
4. Власюк О. Етнокультурна ідентифікація студентів вищих навчальних закладів у процесі їх професійної підготовки /О.Власюк //Нова пед. думка, №2, 2008. – С.125-127.
5. Дзюба І. Україна перед Сфінксом майбутнього /І.Дзюба. – К., 2001.
6. Костюк Л. Феномен ідентичності як культурологічна проблема /Л.Костюк // Феномен ідентичності: зміст, структура та механізми формування”: Матеріали регіональної науково-методичної конференції 29-30.11.2007 р. – Рівне: РДГУ, 2008. – 211 с.
8. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта України. – 23 квітня. – 2002.
9. Павленко Ю. История мировой цивилизации /Ю.Павленко. – К., 2002.
10. Присакар В.В. Формування у школярів спільної культурної ідентичності в етнонаціональному просторі України /В.В.Присакар //Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. –

Нами виділено спеціальні принципи організації лексичної роботи зі старшими дошкільниками: принцип багатоваріантності; принцип єдності інтелектуальної та мовленнєвої активності як фону, умови для засвоєння словника, лексики; принцип розвитку словника як засобу самовираження; принцип інтеграції різних видів дитячої діяльності як тло для збагачення, уточнення словника; принцип актуалізації словника на основі встановлення логічних зв'язків; принцип урахування характеру середовища.

Характеризуємо виділені принципи. Принцип багатоваріантності проявляється в тому, що одне й те саме завдання вирішується по-різному. Дітям пропонують завдання: „Скажи який зайчик? А який він ще? А ще? А ще який? Як сказати інакше?”

Принцип єдності інтелектуальної та мовленнєвої активності як фону, умови для засвоєння словника, лексики зумовлений тим, що оволодіння мовою можливе лише в тому випадку, якщо інтенсифікована навчальна діяльність кожної дитини, якщо кожен є активним учасником навчального процесу, якщо він залучений до мовленнєвої та інших видів діяльності. При вивченні мови розвивають інтелектуальну та мовленнєву активність, які в сукупності забезпечують сприятливі умови для оволодіння мовою. Інтелектуальна активність досягається постановкою проблемних запитань, читанням змістовних текстів. Мовленнєва активність виникає при усному спілкуванні і багато в чому визначається інтелектуальною активністю, яка її „підпитує”. Для підвищення активності необхідна інтенсифікація навчальної діяльності кожної дитини, що досягається використанням різних режимів роботи: робота хором, робота в групах, колективна робота, індивідуальна робота.

Принцип розвитку словника як засобу самовираження полягає в тому, що дитина не повторює репродуктивно слова за дорослим, а сама створює власні слова.

Принцип інтеграції різних видів дитячої діяльності як тло для збагачення, уточнення словника спрямований на вивчення інтегративних властивостей і закономірностей, що з'являються в результаті суміщення елементів до цілого суміщення функцій у часі та просторі. Збагачення й уточнення словника відбувається в процесі візуалізації, образотворчої діяльності, трудової діяльності, художньої праці.

Принцип актуалізації словника на основі встановлення логічних зв'язків. Актуалізація – здійснення, перехід зі стану можливості у стан дійсності; дія, спрямована на пристосування будь-чого до умов певної ситуації; абсолютизація принципу діяльності в ототожненні реальності з активністю суб'єкта. Актуалізація словника на основі встановлення логічних зв'язків передбачає відтворення індивідуального досвіду, який може бути представлений думками, уявленнями, рухами, емоційними станами.

Принцип урахування характеру середовища зумовлений тим, що взаємодія дитини у просторово-предметному культурно-мовленнєвому середовищі з його „речовими елементами” та однолітками сприяло становленню її досвіду мовленнєвого спілкування, розвитку ініціативності в установленні мовленнєвого контакту, активізації словника, самостійному та вільному виборі суб'єкта та квазісуб'єкта спілкування. Урахування означеного принципу

забезпечувало відкритість середовища дитині та дитини навколишньому, що знайшло вираження у збільшенні кількості спонтанних мовленнєвих контактів між однолітками, що виникають за ініціативою самих дітей. Значно підвищилась активність дітей, які бажали висловити свою думку. За змістом мовленнєві комунікації старших дошкільників стали більш точними, повними, образними, аргументованими та лексично адекватними конкретній ситуації.

Висновки. Дотримання принципів організації лексичної роботи забезпечує підвищення рівня засвоєння лексики старших дошкільників.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці методики лексичної роботи зі старшими дошкільниками.

Резюме. Автором систематизовано принципи організації словникової роботи в дошкільному навчальному закладі; визначено спеціальні принципи організації лексичної роботи зі старшими дошкільниками. **Ключові слова:** лексична робота, принципи організації лексичної роботи.

Резюме. Автором систематизированы принципы организации словарной работы в дошкольном учебном заведении; определены специальные принципы организации лексической работы со старшими дошкольниками. **Ключевые слова:** лексическая работа, принципы организации лексической работы.

Література

1. Богуш А. М., Руденко Ю. А. Збагачення словника дошкільників експресивною лексикою народних казок / А. М. Богуш, Ю. А. Руденко. – Одеса : Поліграф, 2005. – 254 с.

2. Гавриш Н. В. Организация лексической работы в детском саду / Н. В. Гавриш. – Славянск : СГПИ, 1995. – 84 с.

3. Колунова Л. А., Колодяжная Т. П. Речевое развитие ребенка в детском саду : новые подходы / Т. П. Колодяжная, Л. А. Колунова. – Ростов-н/Д : ТЦ „Учитель”, 2002. – 21 с.

Подано до редакції 03.05.2010

УДК 378.1

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПРАВОСЛАВНОГО ВИХОВАННЯ В КИЇВСЬКІЙ РУСІ

Гурова Олександра Миколаївна
доцент кафедри менеджменту і маркетингу
РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (г. Ялта)

Постановка проблеми. На сучасному етапі найважливішим завданням для науково-педагогічної та освітянської громадськості є реалізація нової стратегії національної освіти України, в основу якої покладено духовне відродження нації. Щоб виробити основи нового світогляду, спрямованого на загальнолюдські цінності, необхідно проводити роботу з духовного становлення особистості. На це вказується в нормативних документах, державній національній програмі „Освіта” (Україна ХХІ століття)”, законах „Про освіту”, „Про захист суспільної моралі”, де відзначається, що основною метою розвитку системи виховання є духовне удосконалювання особистості, формування її інтелектуального і культурного потенціалу як вищої цінності

Ефективним засобом формування культурної ідентичності студентів вищих навчальних закладів можна назвати українські традиції, звичаї та обряди та ін. Кожен різновид мистецтва має значні педагогічні можливості. Воно є унікальним у вирішенні завдань як художньо-творчого, так і особистісного розвитку, а також громадського й духовного становлення підростаючого покоління.

Для ефективного розвитку культурно-естетичних потреб студентів вищих навчальних закладів і стимулювання у них прагнення до творчості не лише у галузі мистецтва, а й у будь-якій сфері людської діяльності, у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів необхідно активніше використовувати високохудожні зразки такого різновиду мистецтва, як фольклор, тощо. Адже він має глибоке історичне коріння народу і таким чином, презентуючи його талановитість, прищеплює нашій молоді любов до рідної культури й сприяє формуванню її культурної ідентичності.

Суспільство, яке не культивує і не береже віковичних надбань культури свого народу, приречене на деградацію, на виродження, воно ніколи не виявить прогресу, не досягне розквіту. Кожна нація світу за довгі роки свого існування створила, вищепила своє національне дерево культурного життя. Таке національне дерево культурного життя має і наша прекрасна країна [4, с.126].

Кожне нове покоління усвідомлює значення явищ культури, виходячи зі своїх сучасних уявлень про культурні надбання. Тому культурні цінності є вічними і постійно збагачуються та доповнюються новими гранями художнього смислу, а історична дистанція в часі дає можливість досягнути та інтерпретувати культурні цінності минулого, подивитись більш глибоко і зрозуміти складні проблеми культури сьогодення. Це, у свою чергу, поповнює знання про рідну культуру, прищеплює вміння адекватно сприймати культурні цінності, виховує почуття національної гідності та патріотизму, допомагає стати активними суб'єктами культурного середовища, здатними до особистісної інтерпретації, збереження та поширення народних традицій, національних культурних цінностей.

Висновки. Отже, культурна ідентичність за своєю сутністю – це усвідомлене прийняття особою відповідних норм і форм поведінки, ціннісних орієнтацій і мови, розуміння свого „Я” з позиції усталених характеристик. Ця ідентичність найповніше виявляється у самоотождженні себе з культурними стереотипами суспільства.

Враховуючи викладене вище, доходимо висновку про те, що навчально-виховний процес у ВНЗ має орієнтуватися на формування найголовніших складових культурної ідентичності, тобто сприяти усвідомленню особистості своєї належності до певної культурної спільноти, національного загалу, оволодівати національними цінностями, мовою рідного народу, глибоко засвоювати його духовну спадщину, розуміти діалектику розвитку культур усіх етносів, що проживають на території України, формувати почуття гордості за свою державу.

Резюме. У статті подаються теоретичні аспекти культурної ідентичності, яка передбачає усвідомлене прийняття особистістю тих культурних норм і зразків поведінки, системи цінностей, власного „Я” з позицій культурних

людиною і групою себе чи інших осіб за певними ознаками (усвідомлення своєї єдності, спільності походження, історичної долі, культури, комплекс стереотипів свідомості й поведінки) до певної етнічної спільноти” [3, с.7].

Для мовно-етнічних процесів, що відбуваються в Україні, притаманна стійка тенденція до самовизначення представників усіх національностей у виборі рідної мови – мови своєї національності. Повною мірою це стосується й українців. Спостерігається поширення української мови як рідної серед представників некорінної національності, а також ширшого її використання як мови міжнародного спілкування на території країни та підвищення значення як державної мови [9, с.75].

Для кожної національної культури притаманною є сукупність особливих рис, ознак, оскільки ментальність, характерний душевний і духовний склад народу не можуть бути однаковими в усіх національних культурах. Тому „пробудження інтересу до життя інших народів насамперед пов'язане з необхідністю глибшого пізнання їх культури” [10, с.95].

На відміну від етнічної культури, яка передається від покоління до покоління на рівні природних здібностей людини – її пам'яті, живої мови, органічної пластики, національна культура засвоюється кожною особистістю через освіту.

Проблема культурної ідентичності студентської молоді належить до тих, від вирішення яких значною мірою залежить успішне національне та культурне відродження України. Це зумовлюється, насамперед потребою сучасного суспільства в особистостях з високим рівнем культури, розвинутою національною самосвідомістю та практичною готовністю людини до участі у розбудові незалежності нашої країни. Адже без відповідного цілеспрямованого розвитку особистості зміцнення підвалин може бути неефективним [4, с.125].

Пошук шляхів щодо вирішення зазначеної проблеми бачиться доцільним та необхідним через недостатній рівень обізнаності сучасної молоді у процесах відродження та збагачення національних і культурних надбань України загалом та реально незадовільним станом сформованості культурної ідентичності студентів вищих навчальних закладів зокрема.

За висновками сучасних учених (Л.Артемова, А.Богущ, Н.Лисенко, М.Стельмахович) саме у царині національної освіти можливе успішне розв'язання проблеми культурної ідентичності особистості шляхом оптимізації сучасних педагогічних засобів.

Висвітленню окремих аспектів даної проблеми, наприклад, формуванню національної свідомості у студентів вищих навчальних закладів, присвятили свої дисертаційні дослідження: Ю.Юєлова, О.Гевко, Р.Осипець, А.Фридрих.

Особливий інтерес викликають праці, в яких висвітлюються питання стосовно культуровідповідного розвитку студентів вищих навчальних закладів (О.Протанська, З.Черуха, С.Якимчук).

Проблема культурної ідентичності студентів вищих навчальних закладів у процесі їх професійної підготовки є актуальною з огляду на динамічний розвиток національних і культурних процесів у галузі освіти та інших сферах суспільного життя, певною мірою пов'язана з входженням України до європейського освітнього простору.

нації. У сучасних умовах постає важливим запровадження нових виховних моделей, заснованих на синтезі науки і релігії, врахування досягнень вітчизняної педагогіки, що передбачає реалізацію виховання на православних засадах, які забезпечують духовний розвиток майбутнього фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки проблемою православного виховання займалися провідні фахівці у галузі педагогіки О. Бабченко, І. Бех, І. Бужина, Г. Васянович, М. Євтух, І. Зязюн, Л. Луганська, О. Канавська, В. Кудрявцева, О. Кундеревич, Г. Майборода, О. Олексюк, Т. Тхоржевська, С. Тищенко, Г. Шевченко, О. Шиманська, Є. Шестун та ін.

Водночас становлення православної педагогіки у практиці сучасного виховання висвітлена недостатньо, тому метою дослідження стало історія розвитку православного виховання в Київській Русі.

Виклад основного матеріалу. Історичний підхід до розв'язання проблеми становлення православного виховання забезпечує творчий розвиток усього цінного, що було накопичено в історії формування духовності в Україні. Процес духовного розвитку давніх слов'ян проходив складно. Вони відрізнялися такою волаючою бездуховністю, яка була незвична навіть для тих давніх суворих часів, не дивлячись на їх позитивні риси, відмічені істориками: простоту і доброзичливе відношення до полонених, що залишилися в живих, байдужість до розкоші і золотих речей, гостинність, правдивість.

Слід зазначити, що в Київській Русі не було рабства в тому вигляді, в якому воно процвітало в інших стародавніх державах, вона не брала участь в організації хрестових походів, не проводила насильницької асиміляції, тому населяючи її народи зберегли свою культуру і самобутні риси. Ця заслуга по праву належить подвижникам православної Церкви, що робили великий вплив на всі сфери свідомості і діяльності східних слов'ян.

Першою спробою осмислення проблем виховання Київської Русі стає „Слово про Закон і Благодать”, написане близько 1051 року митрополитом преп. Іларіоном, в якому він проводить ідею соборності, „зібраності” навколо Церкви, єдності народу у виконанні християнського боргу.

За двісті років до преп. Іларіона, відкидаючи „ересь трьох мов”, що затверджує, що з Богом можна говорити лише на єврейському, грецькому і латині, Костянтин Філософ проголошує рівність всіх народів перед Богом, необхідність знищення обмежень в їх освіті. Ця ідея в Західній Славії лягає в основу визвольного руху від духовного рабства німецьких священників, що визнавали богослужіння лише на латинській мові. Думки, висловлені Костянтином Філософом, продовжує преп. Іларіон, для якого виховання юнацтва на героїчних традиціях минулого є загальнодержавним завданням. Він прославляє духовні досягнення св. кн. Володимира, порівнюючи їх із заслугами візантійського царя Костянтина, преп. Іларіон пише: „О, подібний до великого Костянтина, такий ж розумний і христоролюбивий, який також шанував служителів Його! Він з святыми отцями Нікейського собору Закон людям встановлював, ти ж, з новими нашими отцями єпископами збираючись часто, з глибоким упокорюванням радився, як в людях цих, познавши Господа, закон уставити. Він царство еллінів і римлян Богові підкорив, ти ж – Русь” [6, с. 91].

У розумінні преп. Іларіона, перемога православ'я – це не тільки знищення духовного мороку многобожжя, що роз'єднувало слов'янські народи, але і можливість їх вільного розвитку. Виражаючи прагнення народу до „обожнення”, „освячення”, митрополит преп. Іларіон пише: „І так віруючи Йому, і святих отцям семи соборів переказ тримаючи, благаємо Бога ще і ще поспішити і направити нас на шлях заповідей Його” [6, с. 69].

Як відомий державний діяч митрополит Іларіон бере активну участь в складанні Статуту Ярослава Мудрого, що був найбільш раннім кодексом сімейного і шлюбного права, в якому затверджувалися на християнських основах міжособистісні етичні відносини.

Християнські подвижники, використовуючи накопичений досвід св. отців, заклали основи вітчизняної науки про духовний розвиток особистості. Так, представлені в „Ізборнику Святослава 1073 р.” твори св. Кирила Єрусалимського, в яких в доступній формі висловлюються основні положення православ'я з використанням кращих дидактичних засобів візантійської педагогіки, є свідомством того, що відбулося становлення богослов'я як науки. Виникає практичне духовне виховання або пасторська педагогіка.

У „Оголошеннях” і „Ученнях” св. Кирило Єрусалимський говорить про необхідність вести життя помірну у всьому: “Одяг та покладається на тебе простий, що використовується не для убрання, а для необхідного покриву, не для того, щоб тобі голубитися ...” [2, с. 67]. Велику увагу св. отець приділяє читанню духовних творів. „Двадцять дві книги цих Писань читай, – пише він, – але не знайтеся з писаннями, не визнаними в церкві. Ті одні книги вивчай, які вільно читаємо і в церкві” [2, с. 68]. У „Оголошеннях” св. Кирило Єрусалимський приводить символ віри Єрусалимської церкви, в якій виражає основні принципи християнства.

У „Повчанні дітям Ксенофонта” висловлюються рекомендації про поведінку дітей, про їх взаємини з оточуючими і борг перед старезними батьками. Автор, звертаючись до юнацтва, говорить про те, як він „в житті своєму жив без лукавства, як у всьому чесний був і любив всіх, не ради сану великого, не з гордості. Не докоряв нікого і нікого не обмовив, ні малого, ні великого. Не залишав церкву Божою ні увечері, ні вранці, ні опівдні. Не знехтував жебраків, не залишив мандрівників і сумних, не знехтував адже ніколи і ув'язнених в темницях, необхідне даючи їм, і тих, хто в полоні, позбавив, не розраховуючи на подяку. ... Так і ви живите, діти мої, та і вас Бог ублажить, – повчає Ксенофонт, – і довголіття явить і створить. Убогих відвідуйте, вдів захищайте, немічних милуйте і засуджуваних несправедливо позбавляйте, мир майте зі всіма. Більш за всіх з тими, хто в пустелі і в печерах, і прірвах земних добро творить. Пам'ятаєте монастир, ченців соромтеся і почитайте, і милосердствуйте. Матерям же вашим честь віддайте, і все добро їм створите, та Господа побачите радіючого і про те радіти будите вічно. Все, скільки маєте золотом і сріблом, і ризами, роздайте неїмущим, ... як своїх дітей, любіть і милуйте юних і старим свободу дайте, їжу їм до смерті давайте, і просто кажучи: як мене бачили таким, що творить, і ви творите, та врятуєтесь і уподібнітесь святым” [2, с. 67].

У „Слові деякого батька до сина свого” даються конкретні приклади

Однак названі цінності за своєю природою не є чимось завершеним і закостенілим. Навпаки, вони весь час перебувають у стані перетворення: на зміну одним цінностям за певних обставин приходять інші. Але при цьому вся сукупність цінностей ніяк не страждає від часткових і безперервних змін, а тільки вдосконалюється, стає більш гнучкою і змістовною.

У культурно-історичному дискурсі України чітко диференціюється особлива закономірність: українська культура впродовж багатьох століть чужоземного панування лише сприяла загартовуванню власної ідентичності. Завдяки дієвості цієї закономірності українська духовність зуміла в критичних точках вибору запозичувати із культур сусідніх народів лише те, що не руйнувало її енергетичне ядро, а осучаснювало його, тобто культура узгоджувалася з контекстом історичного часу. Як підкреслюють дослідники, „ідентичність і людини, і держави – множинна і рухлива. І в цьому – шанс для розвитку та творчості” [8].

Феномен ідентичності в культурології є мультиверсійним та багатограним і детермінований конкретними етнічними та суспільними потребами. Явища, які відбуваються в сучасній культурі, актуалізують проблему ідентичності в усіх аспектах і ставлять її в практичну площину. По-особливому звучить проблема культурної ідентичності в умовах сьогодення, коли фактор історичного часу неминує вимагає ціннісного визначення. Згадаємо думку Івана Дзюби про те, що „самостійне історичне буття українського народу має бути забезпечене культурно, інакше залишиться ущербним” [5, с.35].

Результатом розвитку загальнолюдської культури та історії є характер міжетнічних відносин. Загальнолюдські норми взаємовідносин мають етнічну специфіку, яка формується соціально-історичним досвідом того чи іншого народу, і відображені в особливостях їх національної культури, звичаях, традиціях, етикеті та ритуалах. З культурологічних позицій міжетнічна толерантність є саме культурною, яка виступає явищем когнітивно-потенційним, а не реально-поведінковим. Кожна людина може вважати себе культурною лише в тому разі, коли вона з розумінням сприймає іншу етнічну культуру, її цінності, вміє йти на компроміс. Розглядаючи питання культурної взаємодії різних народів, Г.Ващенко зазначав, що „нація може шанувати і зберігати свої традиції, але не зупинятись на них, а йти вперед, не замикаючись у вузькі рамки своєї традиційної культури, брати від інших народів їх кращі здобутки, органічно перероблюючи їх відповідно до інтересів свого народу. Чим більше в кожного народу можливостей розвивати свою національну культуру, тим різноманітнішою і багатшою буде загальнолюдська культура. Народ засвоює здобутки інших народів органічно, відповідно до своїх потреб і національних властивостей, що й забезпечує нормальний розвиток національної культури” [2, с.37].

Людська самосвідомість складається з ієрархії ідентичностей, серед яких одне з важливих місць посідає етнічна. Вона взаємодіє з такими чинниками, як володіння рідною мовою, знання історії та культури свого народу, національність батьків, громадянство, місце проживання тощо. На думку вчених, етнічна ідентичність виступає як „засіб виділення і віднесення

Сутність її полягає в тому, що сучасний світ вимагає від особистості ухилитися від примусового вибору між крайнощами (або – або), обираючи натомість тактику культурного номадизму (Акілле Боніто Оліва), щоб позбавитися від перверсивних наслідків – реакційності, регресивності, реанімації націоналістичних настроїв.

Культурна ідентичність особистості передбачає усвідомлене сприйняття нею тих культурних норм і зразків поведінки, системи цінностей, власного „Я” з позицій культурних характеристик, прийнятих у даному суспільстві. Разом з тим, культурна ідентичність виявляє лояльність до цих зразків, адже особистість самоототожнює себе з тими культурними зразками та цінностями, які є маркувальними не тільки для суспільства, а й для неї самої.

Зовнішнім проявом ідентичності є спосіб її маркування, тобто спосіб, який визначає наявність деяких спільних для групи, етносу знаків чи символів. Для багатьох груп найбільш значущими смислами ідентифікації є мова, релігія, спосіб мислення, спосіб харчування, стиль одягу тощо.

Варто підкреслити, що людина не завжди усвідомлює параметри своєї культурної ідентичності, але весь набір символів-маркерів закріплює її причетність до конкретної культури. Зокрема слід відзначити двосторонній зв'язок між мовою та ідентифікацією. З одного боку, використання мови як культурного смислу і маркера є наслідком ідентифікації, з другого, – існування мови є необхідною умовою самоідентифікації людини в культурі. Ось чому проблема мови в сучасній Україні напружено обговорюється і її місія неоднозначно інтерпретується в державотворчому процесі.

Феномен ідентичності в культурі так чи інакше завжди пов'язаний із такими маркерами, як цінності – інтеріоризованими (тобто перенесеними у свідомість і, отже, усвідомленими) схемами певної успішної практики. Саме завдяки підтриманню тих чи інших цінностей людина уособлює в собі культуру певного народу і паралельно формує власне самовідчуття всередині певної культури. На основі таких цінностей формуються ціннісні орієнтації, котрі визначають природу сакрального, утаємниченого в кожній культурі, становлять її основу – так би мовити, стрижень, енергетичне ядро культури.

Складність нинішньої ситуації зумовлюється тим, що паралельно із плеканням власного ядра культури Україна опинилася в умовах культурного тиску системи матеріальних маркерів західних цінностей. Така ситуація неминує диктує необхідність вибору: які цінності культивувати, як їх культивувати і чи варто взагалі культивувати саме ці цінності, а не якісь інші. У розв'язанні цієї проблеми важливе значення належить культурній ідентичності.

Визначальними маркерами ідентичності української культури в ціннісному вимірі є рухливість її етичних і юридичних норм (що створює можливості для відкритості зовнішнім запозиченням і здатності до внутрішніх змін), дієвість таких цінностей, як свобода, воля, готовність до співпраці й кооперації із сусідами, працелюбність і працездатність, миролюбність, доброзичливість, освіченість, індивідуалізм у поєднанні з повагою до іншої людини, шанобливе ставлення до жінки, пошанування релігійної традиції, раціональний характер, можливість несистемного об'єднання тощо.

правил поведінки, спрямованих на формування особистості християнина: “Чадо, буди знижений головою, високий же розумом, очі май в землі, а розум на небесах, уста зімкнуті, мовчуші, а серце до Бога волаюче, а ноги, що тихо ступають і швидко йдуть до небес, вуха відклоняй від злого слухання, шню завжди схиляй до святих книг, руки май зігнутими до зібрання злого маєтку світу цього і простягнутими на подаяння убогим. Не соромся перед всякою людиною, створеною по образу Бога, голову свою схилити; старшому віддавай почесні, не лінуйся заспокоїти його старість: з однолітками своїми живи в злагоді; до молодших з любов'ю відносься; не будь самолюбним і свавільним, позбавленим вічного життя; від гріха біжи, як від ратника злого, такого, що губить душу твою; не бажай мирської веселості, оскільки веселість миру цього плачем закінчується. Чадо моє миле, голодне нагодуй, як велів сам Господь, спраглою напої, мандрівника приймай, хворого відвідай, в темницю піди і біди їх співчувай. Свята святих шануй, сам не упивайся, але жадаючих і спраглих нагодуй, відкрий дверям свого будинку жебраком і вдовам, і сиротам, мандрівним і неміщим і незнаючим, де голову преклонити. Змирися перед тим, що ненавидить тебе і дай йому дар по можливостях твоїм; приклонись перед ним і оберни серце його до любові до тебе, не роблячи ніякого зла, але так і його врятуєш і себе” [1, с. 187-188].

У „Слові св. Василя, якою людиною потрібно бути” розкривається необхідність слідування заповідям: “1. Тілесна стриманість; добра вдача; голос тихий, спокійний; вживання їжі стримане, без розмов. 2. Перед старими бути мовчазним, а перед мудрими – слухняним; ґрунтуючись на любові, будувати відносини з однолітками і давати поради молодшим. 3. Уникати плотських жадань; менше говорити, більше думати; не бути в словах зухвалим, не сперечатися з людьми. 4. Не скоро в сміх впадати, бути скромним; очі опускати вниз, а душу направляти вгору; не суперечити. 5. До смерті бути слухняним і трудитися; постійно пам'ятати про страшне друге пришествя і смертний день. 6. З надією і радістю постійно молитися, хвалити Бога; у скорботі бути терплячим, у всьому проявляти упокорювання, а величі уникати. Зберігати серце від злих помислів, збирати маєток на небесах, закон охороняти, любити Бога всім серцем і ближнього як самого себе” [4, с. 110-111].

Виховуючи такі якості, як миролюбність, правдивість, лагідність, упокорювання, працьовитість, чесність, доброту, пошану до старших, слухняність, православна педагогіка ставить обмежувачі там, де бурхливо виявляються відчуття. Що розсміявся до сліз вважалось покарання, що полягає в двадцяти земних уклонів і трьох днів сухоїдіння (вживання їжі в сирому вигляді); за сміх і розмови в церкві – дванадцять днів сухоїдіння і сто уклонів в день нарівні з дорослими.

Думка про служіння Богові і вітчизні вселяється дитині з раннього віку. У „Повісті тимчасових років” ми читаємо: “І коли зійшлися обидва війська для сутички, Святослав кинув списом в древлан, і спис пролетів між вух коня і ударив йому в ногу, бо був Святослав ще дитина” [1, с. 121]. Ігор Святославович, герой “Слово про полк Ігореві”, у вісім років брав участь в княжому з'їзді; п'ятирічний княжич Всеволод Костянтинович в 1215 році був

пошаний на чолі озброєного загону з Ростова в Торжок на допомогу дядькові Ярославу Всеволодовичеві.

Характеризуючи дитячі і підліткові роки преп. Феодосія Печерського, Нестор пише: „Ріс він тілом, а душею тягнувся до любові Божою і ходив щодня в церкву Божу, зі всією увагою слухаючи читання божественних книг. Не наближався він до граючих дітей, як це в звичаї у малолітніх, але уникав їх ігор. Одяг носив стару і залатану. І не раз умовляли його батьки одягнутися чистіше і піти пограти з дітьми. Але він не слухав і як і раніше ходив, немов жебрак. До того ж попросив він віддати його вчителеві повчитися божественним книгам, що і зробили. Скоро вивчив він всю грамоту, так що уражалися всі розуму його і здібностям і тому, як швидко він всьому навчився. А хто розповісте про покірність і слухняність, якими відрізнявся він в ученні не тільки перед вчителем своїм, але і перед учнями з ним? В цей час закінчилися дні життя отця його. А було тоді божественному Феодосію 13 років. І з тих пір став він ще старанніше трудитися і разом із смердами виходив в полі і працював там з великим упокорюванням. Мати ж утримувала його і, не дозволяючи працювати, знову прохала його одягнутися чистіше і піти пограти з однолітками. ... А тим часом божественний хлопець все роздумував, як і яким чином врятує він свою душу ...” [1, с. 157].

Велику роль в духовному вихованні східних слов'ян грає чернецтво, що з'явилося на Русі до її офіційного хрещення. Першим монастирем, колискою духовного життя стає Печерська лавра, заснована поблизу Києва невідомими ченцями, які не тільки словом, але і особистим прикладом проповідували християнство, назавжди залишаючись зразками аскетичного життя в Київській Русі. Серед найбільш відомих ченців слід виділити незвичайно суворого аскета св. Антонія і його учня преп. Феодосія, світле і покірливе лице якого відрізнялося від його грізного вчителя.

На милостиню, що він отримав від князя і мирян, преп. Феодосій буде будинок поряд з монастирем для жебраків, сліпих і хворих. Щосуботи він посилав віз хлібів ув'язненим. Він навіть проявляє турботу про розбійників, що намагалися пограбувати монастир. Але ж покірливий і смиренний преп. Феодосій стає твердим і наполегливим, коли йде мова про зганьблену правду: він різко засуджує князя Святослава, що захопив княжий престол свого брата. Преп. Феодосій, відрізняючись дивовижною вірою в Божественне провидіння, закликає не сподіватися ні на що земне, а тільки на Бога, все віддаючи Йому.

У „Слові про віру християнську та латинську”, що було написане преп. Феодосієм між 1069-1074 рр., висловлюються обов'язки князя-християнина. Людина, в святоотецькому розумінні, – повинна зрозуміти свої обов'язки перед батьківщиною. Князь, що отримав владу від Бога, повинен відповідати за те, як він її використовував: чи подавав милостиню, чи допомагав хворим, нещасним, знедоленим, чи захищав віру. Всі ці думки преп. Феодосій вселяє князеві, звертаючись до якого він пише: „Княже Бога люблячий. ... Немає іншої віри краще нашій – такий, як наша чиста і свята віра православна ... Не слідує, чадо, хвалити чужу віру! Якщо хто хвалить чужу віру, тим самим він свою хулить ... Якщо тобі скаже той, що сперечається: „І ту, і цю віру Бог дав”, – те відповідай йому так: „Ти, не правовірний, думаєш,

Підтвердження цього знаходимо в українському романтизмі (утвердження слов'янської цивілізації), проєкті української самобутності в межах християнського світу, ідеях візантизму України, її утвердження як невід'ємного елемента католицького світу.

Не менш поширеною є ідея ідентифікації України як „перехрестя” чи „роздоріжжя” між Сходом і Заходом. Не знижується популярність проєктів ідентифікації України як Заходу (тобто Європи) і її винятковості у світовій історії та культурі.

Аналіз досліджень. Феномен ідентичності української культури, як підтверджує культурно-історична практика, полягає в діалектичній єдності власного енергетичного ядра та здатності культури задавати тон інтелектуальному і духовному життю свого суспільства, адаптувати для суспільства культурну реальність світу. Таким чином, ідентичність як явище культури не є сталою константою, а постійно зазнає перетворень у різних спільнотах, у конкретних обставинах, у наукових дискурсах, поза якими вона просто не існує [6, с.31-36].

Проблема культурної ідентичності з урахуванням процесу становлення і розвитку української національної ідеї, особливостей ментальності українців займає значне місце в історико-публіцистичних, педагогічних та літературних дослідженнях В.Антоновича, Г.Ващенко, О.Воропая, І.Огієнка, А.Свидницького та ін. В історії педагогіки питання взаємодії загальнолюдських і національно-культурних цінностей та їх реалізації розглядаються у працях М.Драгоманова, С.Русової, Г.Сковороди, Б.Ступарника, В.Сухомлинського та інш. Результати досліджень щодо місця і значення національно-культурних витоків у виховному процесі подаються у низці сучасних психолого-педагогічних досліджень (І.Бех, М.Боришевський, А.Бойко, О.Вишневецький, П.Ігнатенко, М.Стельмахович, В.Струманський та ін.).

У Національній доктрині розвитку освіти України в XXI ст. поняття культура в різному контексті вживається декілька разів. Головна ідея полягає у тому, що освіта ґрунтується на культурно-історичних цінностях українського народу, світової культури, мовній культурі, міжкультурній взаємодії, - що є сприятливою і в загальнонаціональному масштабі [7].

Теоретичній розробці проблеми національно-культурних цінностей присвячені дослідження М.Бердяєва, Ю.Бромляя, Л.Гумільова, Г.Касьянова та ін. Питання історико-культурних традицій народу знаходимо у наукових працях ідеологів української державності В.Винниченка, М.Грушевського, Д.Донцова, В.Липинського, М.Міхновського та ін. Деякі аспекти виховання культурної ідентичності прослідковуються в працях науковців, які займаються вивченням питань „діалогу культур” (М.Бахтін, М.Бубер, В.Біблер та ін.), де визначається місце людини в „... унікальному світі культури, яка вступає у взаємодію з іншими культурами, що творить себе у процесі такої взаємодії і впливає на інших” [1, с.67].

Метою статті є дослідження культурної ідентичності особистості.

Вклад основного матеріалу. В сучасних умовах усе більшої значущості набуває проблема ідентичності, особливо її культурологічна складова.

реалізувати їх на практиці. **Ключові слова:** компетентність, компетенція, поліетнічний регіон, післядипломна педагогічна освіта, міжкультурний діалог, толерантність.

Резюме. В статті розглядаються поняття компетентності і компетенції педагога професійної школи в умовах поліетнічного регіону. Речі йдуть про формування у педагога особливих компетенцій, коли він розуміє цілі полікультурного освіти і володіє педагогічними технологіями, здатними реалізувати ці цілі на практиці. **Ключевые слова:** компетентность, компетенция, полиэтничный регион, последипломное педагогическое образование, межкультурный диалог, толерантность.

Summary. The article focuses on the competence and the competencies of the pedagogue of the professional school in conditions of polyethnic region. The main theme is to form the special competencies in a pedagogue when he understands the aims of polyculture education and aware of pedagogical techniques that can realize these aims in practice. **Keywords:** competence, competencies, polyethnic region, postgraduate pedagogical education, intercultural dialogue, tolerance.

Література

1. Головань М. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23-30
2. Локшина О. Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу / О. Локшина // Шлях освіти. – 2007. – № 1. – С. 16-21
3. Пальчук М. Сучасні проблеми компетентності педагога професійної школи / М. І. Пальчук // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: матер. IV міжнар. наук.-прак. конф. – Хмельницький: Авіст, 2007. – С. 299-302
4. Пафова М. Модернізація педагогічного освіти як умови становлення полікультурної школи / М. Ф. Пафова, Т. Н. Карасева // Среднее профессиональное образование. – 2007. – № 02. – С. 6 - 9.
5. Сорочан Т. Модель професійного розвитку педагогічних працівників ЗНЗ у післядипломній педагогічній освіті регіонального рівня / Т. Сорочан // Шлях освіти. – 2008. – № 2. – С. 11-15.

Подано до редакції 29.06.2010

УДК: 37.035

КУЛЬТУРНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Потапчук Тетяна Володимирівна
кандидат педагогічних наук, доцент

Рівненського Державного Гуманітарного університету

Постановка проблеми. В умовах сьогодення з його перехідними цінностями, характерною для культурного простору українського суспільства, актуалізується проблема культурної ідентичності особистості зумовлена поліморфізмом самого поняття ідентичність, і неоднозначністю поглядів її досягнення через запровадження різних моделей поведінки ідеальності.

що і Бог має дві віри! Так чи не чув ти, окаянний, розбещений злою вірою, що мовиться в Писанні: єдиний Бог, єдина віра, єдине хрещення!" [3, с. 93].

Відношення до громадських обов'язків князя як виконання релігійного боргу простежується в „Повчанні” Володимира Мономаха, написаного їм в 1117 р. Розглядаючи виховання і навчання в аспекті пізнання Божественної істини, Володимир Мономах учить: „Перш за все, заради Бога і душі своїй, страхі майте Божий в серці своєму і милостиню подавайте не мізерну, адже це початок всякого добра” [1, с. 164].

Розкриваючи своє високе уявлення про моральний борг і вихованість, Володимир Мономах говорить про необхідність виховання цілого ряду чеснот: „Бо як св. Василь учив, зібравши хлопців: мати душу чисту і не порочну, тіло хude, бесіду покірливу і дотримувати слово Господне: „Їсти і пити без шуму великого, при старих мовчати, премудрих слухати, старшим підкорятися, з рівними і молодшими любов мати, без лукавства розмовляючи, а більше розуміти; не лютувати словом, не хулити в бесіді, не сміятися багато, соромитися старших, з безглуздими жінками не розмовляти, очі тримати донизу, а душу увись, уникати суєти; не ухилятися учити тих, що захоплюються владою, та ні в що ставлять загальну шану. Якщо хто з вас може іншим принести користь, від Бога на подяку хай сподівається і вічних благ насолодитися”. Навчися, віруюча людина, здійснювати благочестя, навчися, по євангельському слову, „очам управлінню, мови стриманості, розуму упокорюванню, тіла підпорядкуванню, гніву придушено, мати помисли чисті, спрямовуючи себе на добрі справи. Заради Бога, позбавлений – не мсти, ненависний – люби, гнаний – терпи, ображений – мовчи, убий гріх. ... Позбавляйте кривдженого, давайте суд сироті, виправдовуйте вдову” [1, с. 165]. Мономах учить трьома добрими справами позбавлятися від ворогів і перемагати їх: покаєнням, сльозами і милостинею. “Ні самітництвом, ні чернецтвом, ні голодуванням, які інші добродійні зазнають, але малою справою можна отримати милість Бога. Якщо і на коні їдучи, – пише він, – не буде у вас ніякої справи і, якщо інших молитов не вмієте сказати, то „Господи, помилуй” волайте безупинно” [1, с. 165-166].

Володимир Мономах вперше у вітчизняній літературі ставить завдання зв'язку християнського виховання з практичними потребами особистості. Пропонуючи систему виховання державного діяча, він приділяє велику увагу розвитку ініціативи і самостійності у княжичів, привчання їх до подолання труднощів: „У будинку своєму не лінується, але за всім самі спостерігайте; не вважайтеся на тиуна або на отрока, щоб не посміялися ті, що приходять до вас ні над будинком вашим, ні над обідом вашим. На війну вийшовши, не лінуйтеся, не вважайтеся на воевод; не зловживайте їжею, питтям та сном; сторожів самі споряджайте, і вночі, розставивши варту з усіх боків, біля воїнів лягаєте, а вставайте рано; а зброї не знімайте з себе похапки, не озирнувшись через лінощі, адже раптово людина гине. Брехні остерігайтеся, і пияцтва, і розпусти, від адже того душа гине і тіло” [1, с. 166].

Велике значення Володимир Мономах відводить вихованню воїна-патріота, здатного подавати свій страх перед смертю: „Адже смерть, діти, не боячись, ні війни, ні звіра, справу виконуйте чоловічу, як вам Бог пошле. Бо, якщо я від

війни, і від звіра, і від води, і від падіння з коня уберігся, то ніхто з вас не може пошкодити себе або бути убитим, поки не буде від Бога веління. А якщо трапиться від Бога смерть, то ні отець, ні мати, ні брати не можуть відняти від неї, але якщо і хороша справа – остерегатися самому, то Боже заощадження краще людського” [1, с. 168].

Київська Русь, що виснажується усобицями, завжди була головним предметом глибоких роздумів Мономаха. Війни, розв'язані князями, охочими задовольнити свої честолюбні плани, йшли врозріз з головною метою державної влади, що полягає в служінні вітчизні. У листі до Олега Чернігівському, приєднаному до „Повчання”, Мономах говорить про свою готовність йти на примирення, хоч і велика його скорбота про загиблого в битві сина Ізяслава. Захист батьківщини, боротьба з ворогами, на думку Мономаха, – головна мета земного життя князя, ради здійснення якої він повинен поступатися особистими інтересами.

Таким чином, у своїх педагогічних творах християнські подвижники, використовуючи накопичений досвід св. отців, заклали основи системи вітчизняної науки про православне виховання особистості. Спираючись на давні педагогічні дослідження можна зробити висновок, що у сучасній Україні, яка розвивається як самостійна незалежна держава, необхідно кожному українцю розвиватися духовно, глибоко і всебічно досліджувати минуле своєї країни і на цій основі будувати сучасне та планувати майбутнє. Тільки на міцній духовній національній основі можуть бути забезпечено процвітання українського суспільства.

Резюме. У статті розглядається історія розвитку православного виховання в Київській Русі. Автор обґрунтовує доцільність врахування ролі християнських подвижників у створенні системи православного виховання. **Ключові слова:** етика, духовність, православне виховання, моральні якості.

Резюме. В статье рассматривается история развития православного воспитания в Киевской Руси. Автор обосновывает целесообразность учета роли христианских подвижников в создании системы православного воспитания. **Ключевые слова:** этика, духовность, православное воспитание, моральные качества.

Summary. In the article history of development of orthodox education is examined in Kiev Russia. An author grounds expedience of account of role of Christian devotees in creation of the system of orthodox education. **Keywords:** ethics, spirituality, orthodox education, moral qualities.

Література

1. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV-XVII вв. / Сост. С.Д. Бабишин, Б.Н. Митюрков. – М.: Педагогика, 1985. – 363 с.: ил.
2. Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н.П. Калениченко. – М.: Педагогика, 1988. – 640 с.: ил.
3. Высокопреосвящ. Иоанн, митрополит Санкт-Петербургский и Ладужский. Самодержавие духа: Очерки русского самосознания. – СПб.: Изд-во Л.С. Яковлевой, 1994. – 352 с.
4. Домострой. Сильвестровского извода / Ред. М.Т. Максименко. –2-е

основи й етнокультурної спрямованості навчально-виховного процесу на базі світової культури з метою прогресивного розвитку особи, соціуму і людства в цілому.

Наразі проблеми полікультурної освіти мають особливу актуальність у багатонаціональному суспільстві Автономної Республіки Крим. Вони виникають при контакті відмінних культур і наявності різних конфесій. Вочевидь, у багатонаціональному суспільстві теоретичне і практичне вирішення проблеми культурної та духовної консолідації етносів і окремих людей повинно бути однією з головних задач освіти.

На рівні освітніх установ має здійснюватися активний пошук форм і методів розвитку полікультурної освіти. Проте найчастіше йдеться про патріотичне виховання, а проблеми формування толерантної свідомості, здатності до міжкультурного діалогу, конструктивної взаємодії з представниками різних етнічних і культурних груп залишаються практично поза увагою педагога і вихователя.

У основі полікультурної педагогіки мусить лежати філософія гуманізму. Треба говорити про формування особливої компетенції педагога, коли він розуміє цілі полікультурної освіти і володіє педагогічними технологіями, здатними реалізувати їх на практиці.

Полікультурність, проголошена як принцип, не викликає у нас жодного заперечення в такій своїй якості. Немає суперечок відносно і того, що саме розвиток полікультурної освіти, міжкультурної педагогіки і психології може організувати трансляцію нової культури спілкування, яка попереджає конфлікти.

Таким чином, сьогодні як ніколи необхідний пошук нових форм комунікацій, розвиток здатності до діалогу, уміння бачити і приймати відмінності, шукати загальнокультурні позиції.

Якщо полікультурну освіту сприймати як утворення нового типу, як могутній інструмент створення сприятливого демократичного і гуманістичного соціального клімату, як засіб гармонізації відносин представників різних цивілізацій і культур, то цілі полікультурної освіти в Україні повинні бути поставлені ширше.

Ми підтримуємо думку М. Пафової та Т. Карасьової, що за мету полікультурної освіти можна вважати формування індивіда, готового до активної творчої діяльності в сучасному полікультурному і багатонаціональному середовищі, зберігаючого свою соціально-культурну ідентичність, прагнучого до розуміння інших культур, поважаючого інші культурно-етнічні спільності, уміючого жити в добробуті та злагоді з представниками різних національностей, рас, віросповідань [4, с. 7].

Досвід кожного навчального закладу, кожного окремого педагога стає унікальним, потребує науково-методичного супроводу, орієнтованого на полікультурну освіту.

Резюме. У статті розглядаються поняття компетентності та компетенції педагога професійної школи в умовах поліетнічного регіону. Йдеться про формування у педагога особливої компетенції, коли він розуміє цілі полікультурної освіти та володіє педагогічними технологіями, які спроможні

цінностей [5, с. 11]. Таким чином, є потреба набуття педагогічними працівниками нових професійних компетенцій.

На підтвердження зазначеного йще, методологічний концепт модернізації системи післядипломної педагогічної освіти на регіональному рівні та особистісний розвиток педагогічних працівників мусить ґрунтуватися на взаємозв'язку і взаємодії наукових підходів до вивчення проблеми підвищення кваліфікації педагогів професійної школи. Система післядипломної педагогічної освіти під впливом соціально-економічних змін, які відбуваються в суспільстві, виявляє тенденцію орієнтації не лише на вимоги держави, а й на особистісні та професійні запити самих педагогів. На регіональному рівні вона має забезпечити безперервний професійний розвиток педагогів, опанування ними компетенцій, пов'язаних із здійсненням професійної педагогічної діяльності на людських, демократичних засадах, переходом на нову структуру та зміст освіти, стрімким поширенням інформаційних та комунікативних технологій [5, с. 12].

Подальшого розвитку компетентнісна ідея набула на засіданні Європейської ради у Барселоні в березні 2002 року. Реалізація задекларованих цілей потребувала розбудови цілісного „компетентнісного” концепту, який визначав би сутнісні характеристики компетентностей, умови й механізми їх набуття, вимірювання та сертифікації, що активізувало б вивчення існуючих напрацювань та старт нових наукових розвідок [2, с. 17].

У доповіді „Ключові компетентності в Європі” (Key competencies in Europe) акцентується увага на важливості дослідження ключових компетентностей в освіті. Рада Європи запропонувала власний перелік з п'яти ключових компетентностей, якими мають володіти молоді європейці: політичні та соціальні компетентності; компетентності, пов'язані з життям у полікультурному суспільстві; володіння усним та письмовим спілкуванням; компетентності, пов'язані з розвитком інформаційного суспільства, здатністю учитися протягом життя. Європейська довідкова система складається з восьми ключових компетентностей: спілкування рідною мовою; спілкування іноземною мовою; математична компетентність і базові компетентності в галузі науки та техніки; цифрова компетентність; навчання вчитись; міжособистісна, міжкультурна й соціальна компетентності, громадянська компетентність; підприємливість; культурна виразність [2, с.20].

Виходячи з цього, сьогодні необхідна система підготовки кадрів до педагогічної діяльності в поліетнічному і полікультурному середовищі. У цьому контексті міжособистісна, міжкультурна й соціальна компетентності потребують формування полікультурної освіти як інтегральної характеристики, що відповідає сучасним тенденціям соціально-політичного розвитку країни. Педагогічна освіта має бути направлена на формування у педагогів інформаційно-комунікативної компетентності. У пошуках шляхів компетентнісного розвитку педагога професійної школи в умовах поліетнічного регіону одна з основних задач освітніх установ – формування готовності нового покоління до життя в полікультурному суспільстві [3, с. 300]. Під полікультурною освітою ми розуміємо освітню систему в культурно різномірному соціумі, що забезпечує гармонію в реалізації гуманістичної

изд., испр. и доп. – К.: Изд-во „Абрис”, 1992. – 141, [7] с.

5. Духовный мир: Рассказы и размышления, приводящие к признанию бытия духовного мира / Сост. Г. Дьяченко. – М.: Изд-во „Даниловский благовестник”, – 1900. – 360, [8] с.

6. Иларион. Слово о Законе и Благодати: В рус. пер. / Сост., вступ. ст.. пер. В.Я. Дерягина; Реконстр. древнерус. текста Л.П. Жуковской; Комментар. В.Я. Дерягина, А.К. Светозарского. – М.: Изд-во „Столица”: Изд-во „Скрипторий”, 1994. – 146 с.

Подано до редакції 10.05.2010

УДК 378

НЕОБХІДНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ

*Гурова Тетяна Юрївна
вчитель англійської мови
ЗОШ №1 (м. Мелітополь)*

Постановка проблеми. Беззаперечною є думка, що технічний та інформаційний прогрес, якого людство досягло на початку нового тисячоліття, не став основою для взаєморозуміння й зближення людей. Ідеї Декларації принципів толерантності, проголошені генеральною конференцією ЮНЕСКО у 1995 році, ще не стали основою суспільного життя світової спільноти. Нетерпимість, неповага до іншої культури і віросповідання, дискримінація та міжособистісні протистояння пронизують всі сфери суспільного життя. Проблема толерантності є постійною темою дискусій політиків, громадських діячів, науковців. Для українського суспільства ця тема пов'язана насамперед із необхідністю подолання внутрішньої політичної, соціальної і релігійної роз'єднаності.

Термін „толерантність” походить від лат. *tolerantia* – „терпимість” – це термін, що ним позначають доброзичливе або стримане ставлення до індивідуальних та групових відмінностей (релігійних, етнічних, культурних, цивілізаційних) [10, 642]. На даний час це поняття розуміють як соціогуманітарну проблему сучасності, що означає: „терпиме ставлення до людей, їхніх думок, культури, вірування, інакомислення” [2, 3]. Поняття толерантність утверджує норми, закріплені у міжнародно-правових актах у галузі прав людини.

Саме сприйняття та розуміння іншого у всьому його різноманітті проголошується Загальною декларацією прав людини. Ця декларація підкреслює необхідність сприйняття інших людей у всьому різноманітті їх людської сутності та головне місце у декларації відводиться освіті, яка „повинна сприяти взаєморозумінню, терпимості та дружбі між усіма народами, расовими і релігійними групами” [6].

В Декларації принципів толерантності зазначається, що „виховання в дусі толерантності слід розглядати як невідкладне завдання. У зв'язку з цим необхідно сприяти розробці навчальних методик для формування толерантності на систематичній і раціональній основі, розкриваючи культурні, соціальні, економічні, політичні та релігійні чинники нетерпимості, що

приводять до насильства і відчуження” [5]. Виховання в душі толерантності постає найефективнішим засобом запобігання нетерпимості, воно починається із прищеплення людям знання про їхні права і свободи з метою забезпечення їхньої реалізації, а також заохочення прагнення кожного до захисту інших людей. Саме тому формування толерантності стає невід’ємною складовою частиною цілей сучасної освіти, спрямованої на соціалізацію особистості, її духовне становлення і засвоєння культури суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми. На сучасному етапі вихованням і формуванням толерантної свідомості займаються М. Андреев [1], Т. Білоус [3], О. Волошина [4], Ю. Тодорцева [9], О. Матієнко [7] та ін., в роботах яких підкреслюється необхідність формування толерантної свідомості у суспільстві з метою подолання нетерпимості.

Мета статті. Обґрунтувати необхідність формування толерантної свідомості майбутнього вчителя англійської мови на практикумі англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Отже, ми усвідомлюємо, що для формування готовності громадян до успішних міжкультурних контактів, для прищеплення культури міжнаціональних відносин і забезпечення внутрішньої консолідації суспільства у межах держави необхідно формувати і виховувати його на принципах толерантності. Без формування толерантної свідомості стає неможливим рух до побудови цивілізованої демократичної держави. Саме тому одним із пріоритетних напрямів державної політики України щодо розвитку освіти є виховання людини демократичного світогляду, яка дотримується громадянських прав і свобод, з повагою ставиться до традицій, культури, віросповідання та мови спілкування народів світу. Система освіти разом із вихованням в особистості почуттів національної гідності, любові до Батьківщини мають бути спрямовані на попередження розвитку в людині таких негативних рис як ксенофобія, расизм, почуття переваги над іншою нацією та релігією, які, в решті решт, ведуть до розладу у суспільстві. Але слід зауважити, що прояв толерантності не означає терпимого ставлення до соціальної несправедливості, відмови від своїх або прийняття чужих переконань. Виявлення толерантності означає, що кожен має право дотримуватись своїх переконань і визнає таке саме право за іншими. Це означає визнання права кожної людини зберігати свою індивідуальність і жити в мирі, а також те, що погляди однієї людини не можуть бути нав’язані іншим.

Для того, щоб поведінка людини відповідала вищевикладеним принципам, необхідно виховати її так, щоб вони стали складовою її свідомості. Проблема виховання толерантної свідомості є глобальною і не може бути вирішена без залучення сумісних зусиль педагогічних ВНЗ, органів врядування шкільною і вищою освітою, батьків, спільноти і представників церкви. Відомим є факт, що толерантна свідомість формується протягом життя людини, але її фундамент закладається в процесі первинної соціалізації. Система освіти у суспільстві постає особливо важливою ланкою такої соціалізації. Вона ініціює інтерес до проблеми толерантності у зовнішньому середовищі, у власному суспільстві і міжнародній спільноті у цілому. Одним з найважливіших інститутів первинної соціалізації особистості вважається загальноосвітній навчальний заклад. Саме

Модернізація професійної освіти може бути успішною тільки в тому випадку, якщо підготовка педагогічного персоналу носитиме випереджаючий характер, а студенти педагогічних вищих навчальних закладів засвоюють необхідні компетенції задовго до того, як їх почнуть упроваджувати у навчально-виховний процес.

Переважна більшість педагогів-науковців і освітян-практиків переконані, що підготовка фахівців у будь-якій сфері повинна здійснюватися на новій концептуальній основі в рамках компетентнісного підходу. Визначальними категоріями компетентнісного підходу в професійній освіті є поняття компетенції та компетентності. Виходячи з цього, необхідно дати визначення цим двом категоріям. М. Головань дає таке визначення:

– компетенція – деяка відчужена, наперед задана вимога щодо знань та досвіду діяльності у певній сфері;

– компетентність – це володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмета і продукту діяльності; компетентність – це інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які зумовлюють прагнення, здатність і готовність розв’язувати проблеми і завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях. Компетентність є системним поняттям, що має свою структуру, рівні, функції, своєрідні характеристики, властивості [1, с. 29].

Компетентним можна стати, опановуючи певні компетенції та реалізуючи їх у досвіді педагогічної діяльності.

У рекомендаціях Ради Європи йдеться про необхідність формування певних компетентностей педагогів, що пов’язані із загальним ставленням до сучасного соціокультурного розвитку. Відмінною рисою європейської інтеграції в освіті є дух, що передається педагогічному персоналу – пошана, плюралізм і полікультурність, що належать до європейських цінностей.

Фактично, компетентність є підґрунтям для відокремлення компетенції, що забезпечують професіоналізм педагога професійної школи та можуть бути сформовані чи розвинені в процесі педагогічної діяльності; а наукові знання стають фактором розвитку педагогічної практики. При цьому забезпечуються цілісність, неперервність, випереджувальна спрямованість розвитку професіоналізму педагогічних працівників.

Сучасний педагог потребує науково-методичного супроводу педагогічної діяльності на основі збагачення власного досвіду гуманістичними цінностями, сучасними ефективними технологіями спілкування, толерантним ставленням до кожного, хто навчається. Тому предметом нашого аналізу є компетентнісний розвиток педагога професійної школи в умовах поліетнічного регіону.

Загальна сутнісна ознака модернізації педагогічної освіти полягає в спрямованості на тривалі інновації, що забезпечують зміни світогляду людини. Це зумовлює визначення ще однієї важливої для всіх рівнів ознаки процесу модернізації освіти – необхідності зміни педагогічного мислення, яке має досягнути цінність особистості в контексті загальнолюдських і культурних

by the students majoring in International Economics. **Keywords:** self-education, self-learning competency, case-study approach, foreign languages.

Література

1. Жовта Л. О. Використання інноваційних технологій навчання – запорука підготовки творчих спеціалістів // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – Випуск 5 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ – Вінниця: ДОВ Вінниця, 2004. – С. 242-247.

2. Копнин, П. В. Диалектика, логика, наука [Текст] / П. В. Копнин. — М : Наука, 1973. – 464 с.

3. Стрельников В. Ю. Педагогічні основи забезпечення особистісного і професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання. – Книга 2.// В. Ю. Стрельников. – Полтава, 2002. – 264 с.

4. Сумський В. І., Імбер В. І., Снігур В. Г. Вивчення теми „Струм у газах” засобами нової інформаційно-комунікативної технології навчання // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – Випуск 5 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ – Вінниця: ДОВ Вінниця, 2004. – С. 664-669.

5. Шевченко О. Л. Спеціалізована англійська мова для економістів (складання звітів, доповідей та підготовка усних презентацій): Навч.-метод. посібник для самост. вивч. дисц. / О. Л. Шевченко. – К.: КНЕУ, 2001. – 92 с.

6. Herreid C. F., Watters B. Structured controversy: A case study strategy // <http://www.ed.gov/pubs/USCaseStudy/title.html>.

7. Merry R. W. Preparation to teach a case// The Case Method at the Harvard Business School. // McNair, M.P. (ed.) with A.C. Hersum. – New York: McGraw-Hill, 1954. – 212 p.

8. Stevenson H., Lee S.-Y. The educational system in the United States: Case study // <http://www.ed.gov/pubs/USCaseStudy/title.html>

9. Tellis W. Application of a case study methodology // The Qualitative Report / <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-3/tellis2.html>.

Подано до редакції 07.06.2010

УДК 371.124:377/378,,71”

КОМПЕТЕНТІСНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ПОЛІЕТНІЧНОГО РЕГІОНУ

Пальчук Марина Іванівна
кандидат педагогічних наук, доцент; директор
Сімферопольське вище професійне
училище ресторанного сервісу та туризму

Останнім часом особлива увага суспільства та професійного педагогічного співтовариства звернена до різних аспектів модернізації сучасної освіти. Бурхливе обговорення цієї проблеми і домінуюча думка, що якість освіти на всіх її ступенях останнім часом значно погіршала, призвело до необхідності координальних змін у парадигмі освітніх підсистем.

тут відбувається цілеспрямований процес становлення людини як особистості. На засадах шкільної освіти у людини формуються почуття любові до своєї Батьківщини, прагнення до миру, виховується культура міжособистісного спілкування, розвиваються вміння захищати власні інтереси і в той же час здатність розуміти іншу точку зору. Первинні моральні ідеали, правосвідомість, працелюбність і вміння долати конфліктні ситуації також прищеплюються в межах шкільної освіти. Поведінка стає толерантною не тільки за умови усвідомлення власних позицій дитиною, а за умови тактовного й поважного ставлення до опонента. В толерантності приховується здатність гідно вести і вступати в діалог. Саме тут великого значення набуває особистий приклад вчителя на уроці як найефективніший засіб виховання толерантної свідомості і поведінки.

Вищесказане означає те, що необхідно приділяти особливу увагу питанням підвищення рівня педагогічної підготовки майбутніх вчителів, оскільки педагог, який має на меті виховати у дитини толерантну поведінку повинен мати не тільки здібності до незалежного критичного мислення і високі моральні критерії, а й якості сформованої толерантної свідомості. Зауважимо, що підготовка майбутнього вчителя англійської мови до виховання толерантності в учнів є досить складним процесом, який складається з декількох етапів. Так, одним з найважливіших етапів підготовки вважаємо етап формування толерантної свідомості власно майбутнього вчителя англійської мови.

Таким чином, одним з найвагоміших завдань сучасної вищої школи постає завдання виховання у майбутнього вчителя толерантності як якості особистості. Цілеспрямоване формування якостей толерантної свідомості в особистості майбутніх вчителів передбачає виокремлення і визнання аспектів ціннісного ставлення людини до людей, яке виражається у тому, що вона визнає, приймає й розуміє представників інших культур. Це означає, що „визнання”, „прийняття” й „розуміння” є якостями толерантної свідомості особистості.

„Визнання” – це здатність бачити у людині іншої культури носія інших цінностей, інших поглядів, іншого способу життя, а також усвідомлення її права бути іншою. Це в свою чергу віддзеркалюється на „прийнятті”, – позитивному ставленні її до малознайомих і незрозумілих відмінностей. А якість „розуміння” проявляється у здатності поглянути на світ очима іншої людини, враховуючи її точку зору.

Спрямування педагогічних зусиль на розробку необхідної методичної бази, оновлення підручників і посібників, в яких будуть зазначені методи і принципи виховання і розвитку толерантного менталітету, а також створення необхідних педагогічних умов для розвитку вищезазначених якостей толерантної свідомості забезпечить можливість виховати чуйних і відповідальних громадян, відкритих до сприйняття інших культур. Громадян, які здатні цінувати свободу, поважати людську гідність та індивідуальність, вмюють запобігати конфліктам або розв'язувати їх ненасильницькими засобами. Це й є толерантний стиль поведінки, засвоєння якого веде до помітного духовного зросту людини.

У зв'язку з цим сучасний учитель, як толерантна особистість, повинен оволодіти новими професійними якостями, з такими ознаками: впевненості в собі як у викладачеві й вихователі-професіоналі; високих ціннісних й моральних критеріїв, критичного незалежного осмислення дійсності, а також усвідомлення культурних, соціальних, економічних, політичних та релігійних чинників нетерпимості. Серед професійних якостей вчителя із сформованою толерантною поведінкою слід також назвати доброзичливість, контактність, вміння вести конструктивний діалог і знаходити компроміс у складних конфліктних ситуаціях. Майбутній вчитель повинен усвідомлювати вагомість надбання вищезазначених професійних якостей і рис оскільки він стає важливою ланкою в передачі стилю толерантної поведінки своїм вихованцям.

Відомо, що толерантність стоїть за межами будь-якої конкретної освітньої дисципліни, тобто є міжпредметним явищем, це означає, що ефективне виховання толерантної свідомості відбувається на заняттях предметів гуманітарного профілю. Безперечним є те, що ретельне вивчення іншої культури і традицій інших народів відіграє специфічну роль у вирішенні завдання підвищення рівня сформованості толерантного менталітету. За своїм змістом заняття з практикуму англійської мови, якнайбільш наближені до вирішення завдання підготовки майбутніх вчителів англійської мови до виховання толерантності, оскільки сучасні вимоги до теоретичної і практичної підготовки вчителя іноземної мови полягають не тільки в засвоєнні граматичної теорії і накопиченні лексичних одиниць, а й в реалізації формування соціокультурної компетенції [11, 15]. Тобто вивчення цього предмету забезпечує формування у студентів міжособистісних стосунків, вивчення міжкультурних моделей поведінки, ознайомлення з культурою і традиціями інших народів, що значно підвищує рівень сформованості їхньої толерантної свідомості.

Важливу роль у формуванні толерантності відіграє вивчення мистецтва, і, на наш погляд, вдумливе читання літературних шедеврів світових класиків є дуже доречним при формуванні толерантної свідомості майбутніх вчителів англійської мови. Створення спеціальної методики формування толерантності майбутніх вчителів англійської мови повинно забезпечувати наявність таких завдань, які б сприяли не поверховому ознайомленню із основним змістом твору, але й дослідженню історичного фону твору, виконанню його глибокого аналізу і обговоренню власних вражень студентів від прочитаного. Необхідність створення таких завдань полягає в тому, що співпереживання герою твору або його автору формує основи гуманістичного ставлення однієї людини до іншої, а сприйняття мистецтва сприяє розумінню позицій інших людей [8].

Оскільки вважається, що вивчення культури у всьому її різноманітті відіграє специфічну роль механізму утримування нетерпимості, то рівень сформованості толерантної поведінки майбутнього вчителя англійської мови значно підвищиться за умов оволодіння соціокультурною компетенцією. Це означає, що необхідно спрямувати зусилля майбутнього вчителя на оволодіння тими соціокультурними знаннями і вміннями, які дозволяють членом певної соціокультурної групи з успіхом функціонувати в рамках цієї групи. Ті, хто

(технології написання звітів, види звітів, складання службових записок, протоколів, підготовка усних презентацій). Розділи скомпоновано у кейси, що містять невеликий теоретичний коментар, вимоги до проведення того чи іншого виду роботи з підготовки форм звіту (текстовий матеріал) і комплексу вправ для формування й закріплення навичок застосування отриманих знань на практиці. Вправи є досить різноманітними: відповіді на запитання (репродуктивно-творчі), аналіз прикладів документації фірми (творчо-дослідницькі), написання власних форм звітності (творчі). [5]. Підсумковим видом роботи у кейсі є проведення ділової гри, написання творчої роботи або презентація результатів діяльності з візуальною підтримкою у PowerPoint. Формою атестаційного контролю є залік. Крім того, посібник містить рекомендації для студентів і викладачів щодо технології використання їх у навчальному процесі, підходів до формування навичок й організації автономної навчально-пізнавальної діяльності.

Вищевикладене дає підставу для низки теоретичних узагальнень:

1. Використання у навчанні кейс-методики дає змогу детально перевірити рівень практичних навичок, формує у студентів навички академічної автономії, цілеспрямованість у виконанні поставленої мети.

2. Кейс-методика не використовується окремо від інших моделей, технологій і методик навчання. Найближчим до кейс-методик є проблемне навчання.

3. Кейси можуть ефективно використовуватися для формування готовності майбутніх фахівців у галузі зовнішньоекономічної діяльності до професійної самоосвіти у процесі вивчення іноземних мов.

Актуальним питанням лишається розроблення методичного супроводу впровадження зазначеної технології у процес вивчення іноземних мов економістами-міжнародниками, зокрема „Іноземної мови професійного спрямування” та „Ділової іноземної мови”. Це й визначає напрями наших подальших розвідок.

Резюме. У статті розглянуті особливості використання кейс-методик як форми моделювання процесу формування вмінь та навичок самоосвітньої діяльності. Проаналізовано досвід та можливості впровадження кейсів як елементів симуляцій у практику вивчення економістами-міжнародниками іноземних мов. **Ключові слова:** самоосвіта, самоосвітня компетенція, кейс-методика, іноземні мови.

Резюме. В статье рассмотрены особенности использования кейс-методик как способа моделирования процесса формирования умений и навыков самообразовательной деятельности. Проанализировано опыт и возможности введения кейсов как элементов симуляций в практику изучения экономистами-международниками иностранных языков. **Ключевые слова:** самообразование, самообразовательная компетенция, кейс-методика, иностранные языки.

Summary. The article studies peculiarities of the case-study approach use as a means of simulating the process of self-study skills development. There has been analyzed the basics and specified the possibilities of implementing the cases viewed herein as the integral parts of simulations into practice of foreign languages learning

працюючи самостійно, зміг досягти результату, найбільш наближеного до правильного. Для цього він, крім відвідування консультацій та практичних занять, постійно самостійно підвищує свій теоретико-практичний рівень шляхом опрацювання основної та додаткової літератури, здійснює постійний пошук у мережі Інтернет, співставляє знання, здобуті у друкованих джерелах, з отриманими із всевітньої інформаційної мережі. На думку Р. Меррі, використовуючи кейс-методику, студент фокусує свою навчальну діяльність на спільному чи індивідуальному пошуку рішення поставленого завдання [7].

Для поєднання кейс-методику із самостійною навчально-пізнавальною роботою студентів економістів-міжнародників ми лише надаємо їм можливість для індивідуальної творчості, не обмежуючи рамками програмного матеріалу, скеровуємо діяльність студентів у потрібному напрямку, вчасно виправляємо помилки, застерігаємо від скоєння хибних кроків у дослідженнях і своєчасно, не затягуючи, здійснюємо контроль і оцінювання результатів студентської роботи.

Щоб досягти позитивних результатів у навчально-виховному процесі та активізувати студентську діяльність, завдання містять реальні чи наближені до реальності професійні завдання, пов'язані з іноземною мовою. Наприклад, студентам 4-го курсу спеціальності „Міжнародні економічні відносини” ми пропонуємо наступні англомовні кейс-завдання:

1. „Ви працюєте консультантом з міжнародних зв'язків на фірмі, що займається виробництвом агрегатів до сільськогосподарської техніки. Ваша компанія отримала факс від американської корпорації, яка б хотіла придбати певні одиниці Вашої продукції (вказуються конкретні види продукції). Ви отримали розпорядження підготувати факс-відповідь із прайсами, умовами співпраці, використовуючи дані ІнкоТерму. На виконання завдання Вам відводиться... (вказується час на виконання завдання)”.

2. „На фірму, що займається експортно-імпортними торговельними операціями, приїжджають представники з... (вказується назва корпорації, фірми). Вас запрошено здійснювати переклад зустрічі делегації. Ваше завдання підготувати 15-20-хвилинне повідомлення про експортно-імпортну законодавчу ситуацію в Україні англійською й 15-20-хвилинне повідомлення про закони з імпорту-експорту... (назва країни, „представники” якої входять в “іноземну делегацію”). Повідомлення повинно бути готовим для узгодження представниками сторін, що зустрічаються протягом... (вказати час на підготовку)”.

Такого типу завдання розвивають навички професійної компетенції майбутніх економістів-міжнародників, спонукають до пошуку додаткової інформації в Інтернеті, бібліотеці, розширюють словник професійної лексики, розвивають навички володіння функціональними елементами мови.

Наведемо ще один приклад застосування кейс-навчання в практиці викладання англійської мови. Так, навчально-методичний посібник для самостійного вивчення дисципліни „Спеціалізована англійська мова для економістів” (автор – О. Шевченко) побудований саме за принципом застосування кейс-завдань. Навчальний матеріал у посібнику поділено на юніти (розділи), що відображають фахові особливості англійської мови

вивчають англійську мову мають отримати уявлення про цінності і базові орієнтири в іншій культурі, вони також повинні здобути знання про моделі культурної поведінки людей.

Ефективність вирішення завдання виховання толерантної свідомості на заняттях із практикуму англійської мови полягає в тому, що майбутні вчителі мають можливість на власному досвіді в умовах реальної комунікації відчуті і відкрити для себе усі бар'єри міжкультурного спілкування. На заняттях майбутній вчитель потрапляє в ситуацію, де він мусить виступати в ролі посередника міжкультурного спілкування і, таким чином, він у повній мірі та усвідомлено відчуває зіткнення культур за необхідністю вираження сенсу, який народився в одній культурі, мовою іншої.

На заняттях з практикуму англійської мови студенти часто виконують перекладні вправи, які є цінними не тільки з точки зору розвитку вмінь зіставляти різні мовні системи, а й з точки зору дотику різних культур. На сучасному етапі розвитку цивілізації, коли люди різних національностей мають жити у тісному зв'язку роль точного і правильного перекладу зростає.

Те, що має місце і є зрозумілим для однієї культури, може бути відхилені й незрозумілим для іншої. Майбутнім вчителям потрібно приділяти багато уваги дотриманню лексико-граматичних збігів й вираженню справжнього смислу фрази однієї культури мовою іншої.

Необхідно багато уваги приділити вибору УМК, на заняттях слід використовувати й альтернативні підручники. В тематичне планування слід включити країнознавчий матеріал, де мають бути висвітлені такі теми як: „The history of the country”, „Traditions and customs”, „Holidays”, „The most influential people”, „Gestures and meanings”, „Youth and its modern mood”, „The most popular mass media”, „the influence of mass media in the country”, „The generation gap its peculiarities”, „The value of family in the community”. Слід також заохочувати студентів до участі у творчих клубах, де проводити рольові ігри, вирішувати спільно конфліктні ситуації, вивчати етикет країн, приділяти увагу підготовленості студентів до ведення спонтанного незапланованого діалогу, навчати прийомам підвищення міжкультурної комунікації, а також вмінням вислухати один одного з метою порозуміння.

Висновки. Таким чином, можна зробити висновок про те, що сьогодні тема толерантності є актуальною для українського суспільства, оскільки вона пов'язана із необхідністю подолання внутрішньої політичної, соціальної і релігійної роз'єднаності. Важливу роль у вирішенні завдання виховання толерантного менталітету відіграє шкільна освіта і особистість вчителя має значний вплив на успішність реалізації цього завдання. Підготовка майбутнього вчителя англійської мови до виховання толерантності в учнів складний процес, одним з етапів якого є формування толерантної свідомості майбутнього вчителя. За умови впровадження і проведення цілеспрямованої методики формування толерантності на заняттях з практикуму англійської мови майбутній вчитель має можливість розвинути основні якості толерантної поведінки: „сприйняття”, „розуміння”, „прийняття”; вивчити прийоми міжкультурної комунікації, а також розвинути наступні професійні якості: доброзичливість, контактність, вміння вести конструктивний діалог і знаходити

компромiс у складних конфлiктних ситуацiях.

Резюме. В статтi йдеться про необхіднiсть формування толерантної свiдомостi майбутнього вчителя англiйської мови. Акцентується увага на значущостi вивчення iншої культури, традицiй, моделей комунікативної поведінки і творів мистецтва на практикумi англiйської мови. **Ключові слова:** толерантна свiдомiсть майбутнього вчителя англiйської мови, якостi толерантної поведінки, виховання толерантностi.

Резюме. В статье речь идет о необходимости формирования толерантного сознания будущего учителя английского языка. Внимание акцентируется на значимости изучения другой культуры, традиций, моделей коммуникативного поведения и произведений искусства на практикуме английского языка. **Ключевые слова:** толерантное сознание будущего учителя английского языка, признаки толерантного поведения, воспитание толерантности.

Summary. The article deals with the necessity of upbringing the tolerant consciousness of future teacher of English. The attention is drawn to the significance of learning other culture, traditions, models of communicative behavior, literature works at English classes. **Keywords:** tolerant consciousness of the future teacher of English, characteristics of tolerant behavior, upbringing the tolerance.

Лiтература:

1. Андреев Микола Васильович. Формування толерантностi вчителя загальноосвiтньої школи: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харкiвський національний педагогiчний ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Харкiв, 2009. – 23 с.
2. Антипова Е. Полiкультура і толерантнiсть у системi освiти // Психолог. К., – 2004. – № 18-19. – С. 2-4.
3. Бiлоус Тамара Миколаiвна. Виховання толерантностi в студентiв вищих педагогiчних навчальних закладiв у процесi вивчення iноземної мови: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Інститут проблем виховання АПН України. —К., 2004. – 20 с.
4. Волошина Оксана Василiвна. Педагогiчні умови виховання толерантностi у пiдлiткiв старшого вiку в позакласнiй роботi: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Херсонський держ. ун-т. – Херсон, 2007. – 20 с.
5. Декларацiя принципiв толерантностi. 1995. Ст.4. п.2.
6. Загальна декларацiя прав людини. 1948. Ст. 18, 19, 26.
7. Матiєнко Олена Степанiвна. Виховання толерантностi у старшокласникiв середнiх загальноосвiтнiх лiцеiв Францiї: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2006. – 19 с.
8. Овсянникова О.А. Психолого-педагогические особенности толерантного отношения дошкольников к своим сверстникам // Музыкальное образование детей и юношества: проблемы и поиски: Матер. науч.-практ.конф./Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2003. – С. 90-94.
9. Годорцева Юлія Вікторiвна. Педагогiка толерантностi: Метод. рекомендацiї / Пiвденний науковий центр АПН України. – Одеса, 2004. – 89 с.
10. Фiлософський енциклопедичний словник / В.І. Шинкарук – К.: Абрiс, 2002. – 742 с.

– визначення стратегiчних питань і ключових проблем (виявлення причини);

- вироблення стратегiчних альтернатив (пошук варіантiв рiшень);
- оцiнювання і вибір альтернатив (вiбір оптимального рiшення);
- захист, обгрунтування рiшення [3].

За Л. Жовтою, алгоритм виконання кейс-завдань буде наступним:

- 1) уважно прочитати кейс, ознайомитися із ситуацiєю;
- 2) виявити проблему, узагальнити і проаналiзувати iнформацiю;
- 3) розвинути гiпотези і уточнити проблеми;
- 4) сформулювати альтернативнi рiшення;
- 5) оцiнити альтернативи, скласти перелiк переваг і недолiкiв кожної з альтернатив;
- 6) пiдтвердити продуктивнiсть рiшення і обгрунтувати переваги [1].

Вищезгадані ученi-педагоги, також, стверджують, що будь-яке кейс-завдання повинно розвивати творчi здiбностi студентiв, бути професiйно спрямованим, мати наукове обгрунтування й зв'язки з iншими предметами. Правильно застосована кейс-методика тiсно переплiтається із проблемним навчанням, навчанням у малих групах, самостiйною роботою студентiв. На думку В. Теллiса, дослiдники успiшно застосовують кейс-навчання, якщо воно правильно й ретельно сплановано. Для цього використовуються ситуацiї з реального життя, вирiшення яких базується на конвергентному використаннi рiзних технологiй і методiв роботи зі збору та обробки iнформацiї, виведення висновкiв, проведення аналізу тощо [9]. В. Імбер, В. Снiгур, В. Сумський вважають, що в основi кейсiв лежать новiтнi iнформацiйнi технологiї навчання, що „рiзнопланово впливають на студента: по-перше, студент може засвоїти набагато бiльше навчального матерiалу, нiж у спiлкуваннi лише з викладачем; по-друге, у студента формується вмiння працювати з iнформацiєю, приймати оптимальнi рiшення; по-третє, такi технологiї готують студента стати у iнформацiйному суспiльствi особистiстю” [4, с. 664].

Таким чином, кейс-методика сприяє активизацiї професiйної і життєвої позицiї студентiв, зокрема тих, що опановують зовнiшньоекономiчну дiяльнiсть, формуванню їх ерудицiї й наукової обiзнаностi та створює передумови для самомотивованої самоосвiтньої дiяльностi.

Вищезазначене дає нам можливiсть проаналiзувати досвiд та окреслити можливостi впровадження кейсiв як елементiв симуляцiй у практику вивчення економiстами-мiжнародниками iноземних мов.,

Ми практикуємо кейс-завдання для самостiйної роботи майбутнiх економiстiв-мiжнародникiв з англiйської мови теоретичного (положення граматики), теоретико-практичного (вивчення мовних аспектiв і застосування їх на практицiї), суто практичного (вирiшення певних практичних мовних ситуацiй) та мiжпредметного характеру (поєднання вивчення iноземної мови із фаховою пiдготовкою майбутнiх спецiалiстiв). Кейс-завдання розраховано на ретельне вивчення та опрацювання їх окремим студентом, спiвставлення результатiв у малій групі (6-8 студентiв) і остаточного „планарного” обговорення у великій групі (академiчна група чи потiк спецiальностi). Як бачимо, основна робота відбувається автономно. Тому важливо, щоб студент,

активніше використовуються у навчальному процесі, оскільки завдяки їм з'являється можливість випробувати безпосередні елементи професійної діяльності в обставинах, безпечних з позиції зору ризиків, витрат та санкцій у випадках неоптимальної поведінки. Вони створюють середовище для дефрагментації та трансляції кінцевого пакету фахових знань студентів, застосування набутих ними у процесі навчання навичок.

Аналіз досліджень і публікацій. Досліджували питання впровадження кейс-методів у практику навчально-виховного процесу вищого навчального закладу такі вчені: М. Альварес, Д. Берлі, Р. Бойсджолі, П. Волкер, Р. Йін, К. Карні, С. Леві, Дж. П'єха, Г. Сйюберг, Р. Стек, В. Телліс, Дж. Хамель та інші. Свій внесок у розвиток кейс-методики зробили вчені: Дж. Ерскін, М. Ліндерс, Р. Льюїс, Р. Меррі, Дж. Рейнолдс, М. Стенфорд, П. Хатчінгс та багато інших. Серед вітчизняних педагогів-науковців цією проблемою опікувалися В. Галуз'як, Л. Жовта, В. Король, Н. Самородова, М. Сметанський, В. Стрельников і деякі інші.

З огляду на викладене визначимо, що метою нашої статті є:

- визначити особливості використання кейс-методик як форми моделювання процесу формування вмін та навичок самоосвітньої діяльності;
- проаналізувати досвід та можливості впровадження кейсів як елементів симуляцій у практику вивчення економістами-міжнародниками іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. У площині першого завдання необхідно зазначити, що залучення економістів-міжнародників до участі у кейсах, що імітують виробничі процеси сприяє розвитку підприємницьких навичок, дає змогу оцінити ефективність інших методів і технологій навчання, сприяє активізації залишкових знань для розв'язання тієї чи іншої проблеми, поєднує теорію з практикою.

Кейси є досить флексібельною формою роботи і можуть застосовуватися з різними цілями у процесі організації різноманітних видів навчання, тому існує багато думок щодо методики їх застосування. Так, учені С.-І. Лі та Г. Стівенсон пропонують наступний алгоритм кейс-методики: визначення проблеми, пошук і обробка літератури, формування проблемних питань, консультації у групі (з викладачем), вибір інструментарію для збору інформації, збір інформації, аналіз інформації, визначення результатів, обговорення результатів, висловлення рекомендацій щодо подальшого навчання [8].

Б. Веттерз і К. Геррейд [6] пропонують використовувати контроверсивний метод організації й впровадження кейс методики, що полягає у визначенні контроверсивної (протилежної) теми, у роботі кожного студента над власним дослідженням літератури і написанням двохаспектного аналізу цієї теми (визначення всіх переваг і недоліків).

Український дослідник і педагог В. Стрельников запропонував алгоритм впровадження у процес навчальної діяльності кейс-методики, що має таку структуру:

- „входження” і розуміння ситуації;
- постановка діагнозу, з'ясування можливих причин появи тієї чи іншої ознаки;

11. Цільова комплексна програма „Вчитель”// Інформаційний збірник Міністерства освіти України, 1997, №24. – К.: Педагогічна преса. – С. 11-25.

Подано до редакції 22.05.2010

УДК 378

ОБ'ЄКТИВНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СМАКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

*Гуров Сергій Юрійович
канд. пед. наук, в.о. доцента кафедри англійської
філології та методики викладання англійської мови
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького*

Постановка проблеми. В сучасних умовах, коли одним із головних завдань освіти в Україні є спрямованість на ціннісну значимість людської особистості як носія духовності, проблема художнього смаку молоді набуває особливої актуальності. В державних документах – Законах України „Про освіту” [9], „Про вищу освіту” [8], Державній національній програмі „Освіта” („Україна ХХІ століття”) [5], Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті [15], Державній програмі „Вчитель” – [6] наголошується на необхідності формування особистості, яка характеризується шанобливим ставленням до культури, мистецтва, історії та має можливість формувати естетичні почуття, художній смак, інтереси та художні ідеали.

Процес формування художнього смаку майбутнього вчителя музики необхідно розглядати з позицій соціалізації та виховання в системі навчально-виховної роботи у ВНЗ. Соціалізація постає як обопільний процес, де, з одного боку, вона є безпосереднім засвоєнням особистістю соціального досвіду, а з іншого – активним відтворенням суспільних відносин. Таким чином, соціалізація може відбуватися не тільки в умовах запланованого, усвідомлюваного та цілеспрямованого виховання, але й в умовах стихійності та безконтрольного впливу багатьох чинників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми. Проблему формування художнього смаку студентів висвітлили вчені-дослідники Л.Башманівська, О.Бестеренко, В.Вертегел, В.Дряпіка, О.Ігнатівич, Т.Лісінська, О.Маленицька, В.Радкіна, [2; 4; 197; 7; 10; 12; 14; 16] та ін., в працях яких висвітлено необхідність формування художнього смаку студентства. Так, Л.Башманівська найбільш прийнятним визначенням художнього смаку в сучасній науці вважає таке: „...художній смак – це здатність особистості визначати естетичну цінність художніх творів, висловлювати своє ставлення до них, сприймати, аналізувати, оцінювати, розвиваючи при цьому свої творчі здібності і використовуючи їх у своїй діяльності.... Різні думки, переживання, які виникають під час сприймання художніх творів, закріплюються в художньому смаку відповідно до закономірностей, які визначають діяльність особистості [2, 16]. На думку Л.Калініної, смак „...передбачає формування здібностей художньо –

естетичного сприйняття явищ дійсності і мистецтва, навичок естетичної оцінки і суджень, формування системи естетичних критеріїв у сфері художньо-творчої діяльності” [11, 6]. Це підтверджує той факт, що смак є відносно стійкою системою, яка впливає на естетичне ставлення особистості до явищ дійсності і мистецтва, а також стимулює її художньо-творчу діяльність. Т.Бабенко визначає художній смак як нормативну-оціночну категорію, що „характеризується діалектичною єдністю чуттєвого та раціонального”. Він також є „...важливим елементом ціннісних орієнтацій особистості, суто суб’єктивним утворенням, що формується й розвивається як у процесі набування власного естетичного досвіду, так і під впливом соціального середовища” [1, 7].

Виходячи з цього, вважаємо що, формування вишуканого художнього смаку має посідати головне місце в професійній підготовці майбутнього вчителя англійської мови та літератури.

Мета статті. Розкрити об’єктивні чинники формування художнього смаку майбутнього вчителя англійської мови та літератури в процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Цілеспрямоване формування художнього смаку студента передбачає врахування його соціального становища, соціального досвіду, специфіку основних видів діяльності, інтелектуальних можливостей, знань, умінь, навичок. Розглядаючи педагогічні умови, що забезпечують ефективний виховний вплив на формування художнього смаку майбутнього вчителя англійської мови та літератури, варто звернути увагу як на загальні, так і на специфічні чинники, що впливають на його становлення як фахівця. На процес формування художнього смаку майбутнього вчителя англійської мови та літератури впливають як об’єктивні чинники, що не залежать від волі та свідомості особистості, так і суб’єктивні, зумовлені її свідомістю та активністю.

До об’єктивних чинників, що впливають на формування художнього смаку майбутнього вчителя, слід віднести: чинник дії біосоціального успадкування; чинник єдності соціального та несвідомого; чинник відповідності до потреб середовища та адаптації до поглядів більшості; чинник звичаїв та традицій; чинник впливу соціальних норм; чинник внутрішньої та зовнішньої установки; чинник негативного впливу надмірної регламентації; чинник відбору інформації та інформатизації освіти.

Чинник дії біосоціального успадкування. Художній смак індивідуума є запрограмованим оточуючим середовищем, культурними стандартами, успадкованими від батьків, усім свідом його життя. Доречно враховувати багатомірність і багатовірогідність проявів соціальних та психологічних явищ під час формування художнього смаку студентів. Так, художній смак майбутнього вчителя англійської мови та літератури визначається не тільки природженими й набутими якостями та життєвими цілями особистості, а й впливом соціального середовища: способом виробництва матеріальних благ, політичною системою суспільства, рівнем його художньої культури, суспільними відносинами, духовною культурою, суспільною свідомістю, умовами життєдіяльності, системою освіти тощо.

XXXX. – Херсон, 2005. – С. 47-53.

2. Ішмурагов А. Т. Аналітика науковості : Навчальна програма спецкурсу для студентів гуманітарних спеціальностей вищих навч. закладів / А.Т. Ішмурагов. – К. : Четверта хвиля, 1997. – 20 с.

3. Лекторский В. А. Субъект, объект познания / В.А. Лекторский. – М. : Наука, 1980. – 359 с.

4. Онопрієнко В. І. Історія української науки XIX – XX століття : Навч. посібник / В.І. Онопрієнко – К. : Либідь, 1998. – 304 с.

5. Пригожин И. Р. Порядок их хаоса: Новый диалог человека с природой / И.Р. Пригожин, И. Стенгерс. – М. : Прогресс, 1986. – 431с.

6. Уемов А. Н. Системный подход и общая теория систем / А.Н. Уемов – М. : Мысль, 1978. – 272 с.

7. Философский энциклопедический словарь. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

8. Хриков Є. М. Методологічна функція законів та закономірностей розвитку педагогічної науки в історико-педагогічних дослідженнях / Є.М. Хриков // Педагогічні науки : Збірник наукових праць. Випуск XXXX. – С. 37-42.

Подано до редакції 02.06.2010

УДК 378

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ТА НАВИЧОК САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

*Ножовнік Олег Миколайович, старший викладач
Університет економіки та права „КРОК” (м. Київ)*

Постановка проблеми. Умови існування людства на порозі третього тисячоліття вимагають як найшвидшого переходу до нової стратегії розвитку суспільства на основі широкомасштабного використання знань та інформації як стратегічних ресурсів розвитку, а також перспективних технологій як основних інструментів цього розвитку [2, с. 70].

Створення інформаційного суспільства та могутніх інформаційних мереж вимагає іншого рівня інтелектуальної підготовки всього людства до нового „способу життя”, яка вважає, що засоби організації життя та благодення – це наука і технології, які використовують випробувані й представлені на ринку знання (через систему освіти). Інформаційне суспільство в свою чергу ставить свої вимоги до членів суспільства, а саме – вміння користуватися новітніми технологіями; здатністю знаходити потрібні інформацію і використовувати її у своїй професійній діяльності; вміти використовувати отримані знання і здобутою інформацією вирішувати нетрадиційні питання, які стосуються його професійних компетенцій; умінню при необхідності автономно підвищувати свій кваліфікаційний рівень.

Останнє може бути реалізованим за допомогою застосування кейс-технології, яка наразі розглядається як симуляційна форма навчання. Кейси все

Яскравим прикладом використання математичного апарату в історико-педагогічному пошуку є дослідження О. Адаменко [1].

Є. Хриков зазначає, що запропоновані моделі рівнів методології не повною мірою відповідають практиці педагогічної науки [8]. Будь-яке педагогічне дослідження базується не тільки на філософських, загальнонаукових засадах та методах конкретної науки, а і на фундаментальних теоретичних положеннях цієї науки у нашому випадку теорії управління. Тобто, до третього рівня методологічних засад треба відносити не тільки методи тієї чи іншої науки, а і її фундаментальні теоретичні положення. До цього рівня методології треба віднести і фундаментальні положення споріднених з педагогікою наук, на які спираються у своїх дослідженнях науковці-педагоги. У нашому випадку це може бути загальна теорія управління, психологія управління, які могли впливати на розвиток уявлень про управлінську культуру.

Висновки. Підводячи підсумки розгляду цього закону, відзначимо, що ефективність проведення нашого дослідження залежить від оптимальності визначення та цілісності всіх рівнів його методології.

Проведене обґрунтування методологічних рівнів дослідження розвитку уявлень про управлінську культуру керівників загальноосвітніх шкіл України в другій половині ХХ – початку ХХІ століття дозволило нам визначити низку завдань, які необхідно буде вирішити під час наукового пошуку.

Резюме. У статті доведено, що ефективність проведення дослідження розвитку уявлень про управлінську культуру керівників загальноосвітніх шкіл України в другій половині ХХ – початку ХХІ століття залежить від оптимальності визначення та цілісності всіх рівнів його методології. Проведений аналіз літератури свідчить, що досліджувана проблема потребує особливої уваги та детального вивчення. **Ключові слова:** рівні методології, дослідження, управлінська культура, керівники загальноосвітніх шкіл.

Резюме. В статье доказано, что эффективность проведения исследования развития представлений об управленческой культуре руководителей общеобразовательных школ Украины во второй половине ХХ – начала ХХІ века зависит от оптимальности определения и целостности всех уровней его методологии. Анализ литературы свидетельствует, что исследуемая проблема нуждается в особом внимании и детальном изучении. Ключевые слова: уровни методологии, исследования, управленческая культура, руководители общеобразовательных школ.

Summary. It is well-proven in the article, that efficiency of leadthrough of research of development of pictures of administrative culture of leaders of general schools of Ukraine in the second half ХХ – depends beginning of ХХІ age on the optimum of determination and integrity of all of levels of his methodology. The analysis of literature is conducted testifies that the probed problem needs the special attention and detailed study. **Keywords:** even methodologies, researches, administrative culture, leaders of general schools.

Література

1. Адаменко О. В. Історико-педагогічне дослідження: поєднання якісної й кількісної стратегій // О.В. Адаменко / Педагогічні науки : Зб. наук. пр. – Вип.

Надаючи конкретну характеристику чиннику дії біосоціального успадкування у формуванні художнього смаку майбутнього вчителя англійської мови, вважаємо за потрібне із соціального середовища виділити аспект художньої та духовної культури, а також аспект професійної підготовки фахівця в системі навчально-виховної роботи у ВНЗ. Суттєвими складовими навчально-виховного процесу у ВНЗ, які здійснюють вплив на формування художнього смаку майбутнього вчителя вважаємо: матеріально-технічну оснащеність вищого навчального закладу для проведення навчально-виховної роботи, наявність відповідно підготовленого професорсько-викладацького складу, наукову організацію та планування навчального процесу, зміст, форми, методи і засоби навчання та виховання. Втручаючись у сферу духовної і художньої культури в цілому, наука і техніка самі відчувають зворотний вплив з боку моральних, естетичних норм, творів літератури, мистецтва тощо.

Серед визначальних особливостей навчально-виховного процесу ВНЗ, які здійснюють безпосередній вплив на формування художнього смаку майбутнього вчителя англійської мови та літератури, слід зазначити активну педагогічну взаємодію між студентами та викладачами на основі діалогічного стилю спілкування, а також творче викладання матеріалу у формі спілкування, що найкращим чином сприяє художньо-творчій реалізації особистості та задовольняє її потреби у пізнанні. Єдність навчання та виховання у ВНЗ реалізується в різних видах навчальної діяльності: позааудиторній діяльності, в курсових, дипломних й науково-дослідницьких роботах, а також в практичній діяльності майбутніх вчителів.

Чинник єдності соціального та несвідомого. Художній смак зумовлений не тільки дією свідомості, але й підсвідомістю та надсвідомістю. Художній смак може бути запрограмованим на рівні підсвідомого та надсвідомого, він відображає єдність свідомості та інтуїції і являє собою образний гармонійний синтез. Прояв художнього смаку не може базуватися лише на раціональному судженні, а також не може бути проявом тільки почуттів. Отже, соціальне оточення майбутнього вчителя англійської мови та літератури в системі ВНЗ здійснює вплив на формування художнього смаку на рівні підсвідомого та надсвідомого.

Чинник відповідності до потреб середовища та адаптації до поглядів більшості. Художній смак особистості під час пристосування до оточуючого середовища змінюється відповідно до поглядів більшості. Наслідкування суспільних поглядів часто відбувається без критичного осмислення художньої творчості, що є основною рисою чинника адаптації.

Підвищені вимоги суспільства підвищують ступінь розвитку художнього смаку особистості. Таким чином, людина, прагнучи до вдосконалення власного художнього смаку, повинна враховувати вимоги соціального середовища, яке постійно змінюється. У цьому випадку виникає необхідність у наявності педагога-фахівця у мовній сфері та літературному мистецтві, який здатний до критичного осмислення художньої дійсності та впровадження високохудожніх ідеалів у навчально-виховний процес.

Отже, можна дійти до висновку, що літературне мистецтво здійснює значний вплив на формування художнього смаку майбутнього вчителя

англійської мови та літератури. Література є дуже складною системою, яка містить чуттєвість та інтелектуальні здібності людини, його родинні та групові уявлення про довершеність світу художніх явищ та художніх творів, створених за законами краси й гармонії. Літературне мистецтво як універсальний чинник формування художнього смаку майбутнього вчителя англійської мови та літератури співвідносить індивідуальний досвід студента із соціальним досвідом людства, зафіксованим у художніх творах.

Чинник звичаїв та традицій. Художній смак майбутнього вчителя англійської мови та літератури у своєму розвитку успадковує такі соціальні механізми, як традиції та звичаї. Традиції та звичаї – історично складені у процесі розвитку норми і правила поведінки – постають консервативною силою, що утримує людину від пізнання усього нового. Вони здатні змінюватися тільки зі зміною нового покоління, і тим самим можна стверджувати, що культура може бути насадженою тільки у молодому віці.

Чинник впливу соціальних норм. На формування художнього смаку майбутнього вчителя англійської мови значний вплив мають діючі у суспільстві норми, які виражають типові соціальні зв'язки та стосунки для більшості. Такі норми визначають еталони, дії людини, спостерігається стабілізація, упорядкування та рівновага стосунків в соціумі.

Система цінностей до закінчення навчання стає системою норм і правил, ідей та ідеалів, інтересів, потреб. При цьому слід відмітити, що формування художнього смаку майбутнього вчителя – це не тільки теоретичне засвоєння норм та правил, але й дотримання їх у практичній діяльності. Гуманістичні цінності, закладені ВНЗ, стають орієнтиром для фахівця протягом усього його життя. У зв'язку з цим слід відзначити, що колективні норми та цінності здійснюють визначальний вплив на становлення нормативної системи. Колектив навчальної групи, де активно утверджуються ціннісні орієнтації студента, відіграє особливу роль у формуванні художнього смаку студента. Таким чином, існуюче поняття престижності постає як соціальна норма, що здійснює суттєвий вплив на формування поглядів студентів. Престижність, виступаючи своєрідним емоційним спрямуванням фахівця, має широкий спектр впливу: престижний ВНЗ, престижний одяг, предмети побуту тощо. Іноді, виражаючись тільки у моді, престижність розвиває конформізм та адаптацію до існуючих норм поведінки, перешкоджаючи тим виявленню своєрідності художнього смаку майбутнього вчителя англійської мови та літератури.

Чинник установки. Художній смак майбутнього вчителя англійської мови та літератури визначається установками, системами установок (ціннісні орієнтації, домінуючі мотиви). Вони визначають стан готовності до сприйняття художніх творів літературного мистецтва, схильності до різних видів художньої діяльності, ступінь активності. Не усвідомлюючи рівень розвитку власного художнього смаку, особистість ще до знайомства з творами мистецтва має певний настрій сприймання його. Знання комплексу установок допомагає прогнозувати ставлення особистості до художньої творчості.

Так, важливого значення набуває вміння педагога скеровувати проведення вільного часу студентами. За нашими спостереженнями, молодь, що

обумовлює її цілісні властивості, розкриття цієї цілісності та умов, що її забезпечують, виявлення внутрішніх зв'язків і відносин у системі „управлінська культура” та її взаємозв'язків із теорією та практикою управління і зведення їх до єдиної теоретичної моделі.

До загальнонаукового рівня методології нашого дослідження можна віднести головні положення наукознавства які дозволяють урахувувати сутність та особливості розвитку такого складного соціального явища, яким є наука.

Принциповим для визначення методологічних засад нашого дослідження є тлумачення сутності науки, яке пропонується в наукознавчих роботах.

У сучасному наукознавстві під наукою розуміють систему дослідницької діяльності, яка спрямована на виробництво нового знання про суспільство, природу й мислення, а також форми організації цієї діяльності, наукові комунікації, норми та цінності, якими керуються науковці [4].

Для нашого дослідження важливим є те, що наука включає в себе вчених з їхніми знаннями та кваліфікацією, а також наукові установи, методи й методику науково-дослідної роботи, понятійний апарат, усю сукупність знань, які є передумовою, засобами або результатами наукового дослідження [4, с. 20 – 21].

Наука неможлива без постійної наступності, нове знання можна створити лише спираючись на раніше добуті знання. Вона розвивається за власною логікою під впливом внутрішніх та інших соціальних чинників [4, с. 22].

Предметом історії науки є наука як система знань, а наукознавство розглядає науку як специфічну форму діяльності. Хоча розділити ці два аспекти дуже важко і історики науки звертаються в ході своїх досліджень до аналізу діяльнісних аспектів науки, а наукознавці – до аналізу її накопичених знань. Але історикам науки вивчення діяльнісних аспектів необхідне лише для вивчення розвитку наукового знання, а наукознавцям вивчення системи наукових знань необхідне лише для вчення наукової діяльності. Дослідження розвитку уявлень про управлінську культуру є історико-науковим, тому головні свої зусилля ми зосередили на аналізі історичного процесу розвитку системи управлінських знань протягом другої половини ХХ – початку ХХІ століття. До технологічних аспектів наукового пошуку ми зверталися лише тоді, коли це було необхідним для усвідомлення сутності цього процесу, з'ясування об'єктивності отриманих наукових знань.

Діяльність з отримання наукового знання передбачає наявність норм та правил, дотримання яких обумовлює особливості науки як певного виду суспільної свідомості та духовного виробництва. Якщо наука втрачає цю функцію, перестає здійснювати цю діяльність, вона перестає бути наукою.

Це положення спонукало нас у ході аналізу історії розвитку уявлень про управлінську культуру звертати увагу на те, яким чином, з опорою на які норми та правила, якими методами здобувалися наукові знання в ті чи інші історичні періоди.

Вже багато десятиріч для розвитку конкретнонаукового рівня методології педагогічної науки характерна ще одна особливість – запозичення із галузі природничих наук математичного апарату досліджень.

– розглядати розвиток управлінську культуру керівників загальноосвітніх шкіл (часткове) як прояв загального – розвитку теорії управління, а розвитком теорії управління (загальне) як прояв часткового – управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл;

– розглядати процес розвитку управлінську культуру керівників загальноосвітніх шкіл як саморозвиток, що відбувається за рахунок притаманних цьому явищу внутрішніх суперечностей між складністю управлінських завдань та наявним рівнем готовності керівника до їх реалізації.

У якості методологічного ми використовували положення філософії нестабільності про необхідність вивчення тенденцій розвитку соціальних явищ. Як зазначає І. Пригожин, матеріальні об'єкти тяжіють до стабільності, а соціальні явища до хаосу. Тому, за філософією нестабільності, вивчення тенденцій розвитку соціального явища дозволяє спрямовувати людську діяльність відповідно до цих тенденцій і таким чином підвищити ймовірність досягнення мети того чи іншого процесу [5]. Використання цього положення у нашому дослідженні передбачає вивчення тенденцій розвитку теорії управління, тенденцій розвитку уявлень про управлінську культуру та урахування цих тенденцій під час визначення перспектив подальшого досліджуваної наукової проблеми.

На загальнонауковому рівні зберегли своє значення системний та діяльнісний підходи і починає поширюватися теорія самоорганізації – сінергетика.

Під час вивчення розвитку управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл в другій половині ХХ – початку ХХІ століття ми використовували системний підхід [6]. Поняття „система” є загальнонауковим і визначається як множина взаємопов'язаних елементів, що утворюють певну цілісність, властивості якої є інтегративними. Розглядати теорію управління та управлінську культуру як системи нам дає підстави те, що їм притаманні всі ознаки системних явищ, а саме:

а) цілісність (неможливість зведення управлінської культури до суми якостей елементів, що її складають, і виведення з останніх якостей цілого; залежність кожного елемента від його місця й функції в системі);

б) структурність (можливість опису управлінської культури через встановлення її структури, тобто складу та мережі зв'язків і відносин; обумовленість стану управлінської культури не стільки станом її окремих елементів, скільки якостями її структури);

в) взаємозалежність управлінської культури й теорії управління (система формує і проявляє свої якості і свою цілісність у процесі взаємодії з більш загальною системою);

г) ієрархічність (кожний компонент управлінської культури у свою чергу може розглядатися як система);

г) багатоваріантність опису управлінської культури (у зв'язку зі складністю управлінської культури її адекватне пізнання потребує побудови різних моделей, кожна з яких описує певний її аспект) [7, с. 640].

Таким чином, використання системного підходу вимагало від нас розгляду управлінської культури як певної множини елементів, взаємозв'язок яких

навчається, більшу частину вільного часу проводить у гуртожитку, де йде досить інтенсивне, але некероване життя. Там найчастіше стихійно створюються свої первинні побутові групи із числа мешканців, які здатні здійснювати вплив як на всю життєдіяльність окремого її члена, так і на його художній смак. На наш погляд, чинник установки на проведення вільного часу належним чином у такому випадку є дуже доцільним. Педагог, який розробляє методи та форми проведення занять, повинен дотримуватися демократичного стилю спілкування із студентами з метою досягнення успіху у наданні установки будь-якого характеру, щоб не потрапити у дію чинника негативного впливу надмірної регламентації.

Чинник негативної дії надмірної регламентації. У процесі формування художнього смаку майбутнього вчителя англійської мови та літератури слід враховувати моральні норми, що склалися у суспільстві, оскільки вони відіграють важливу роль. Але надмірна регламентація подавляє творчу активність особистості та її самостійність. Співвідношення між свободою та необхідністю є зворотно-пропорційним явищем. Справжня свобода художнього смаку полягає в наявності права й можливості віддавати перевагу тому чи іншому твору або автору, при цьому достатньо повно та правильно розуміти інших. Можна погодитися з думкою Б.Лук'янова, що «два знавці поезії добре розуміють і Блока, і Єсеніна. Але один визнає одного, інший – другого. Це їхнє право. Право смаку. Право емоційного, життєвого, громадсько-політичного досвіду, який сформував їх свідомість і почуття» [13, 23].

Чинник відбору інформації та інформатизації освіти. Використання різноманітних джерел інформації є необхідною умовою отримання знань, формування світогляду, художньої свідомості та створення художніх ідеалів. Звернення до великої кількості художньо цінних образів у сфері літературного мистецтва дає змогу студентам розвивати власний художній смак. Так, читання художньої літератури, насичення художньо-цінними враженнями збагачує не тільки інтелектуальну та емоційну сферу майбутнього вчителя англійської мови та літератури, але й здійснює вплив на студента своїми щирими морально-естетичними пошуками, перетворюючи спілкування з мистецтвом на процес засвоєння ідей, вироблених людством та втілених у художніх образах, які поступово стають ідеалами, тим самим створюючи підґрунтя для розвитку художнього смаку. Особливу симпатію викликають образи із цілісним характером, які пробуджують сумління та примушують глибоко співчувати. Спілкування з естетично прекрасними творами формує художній смак, розвиває внутрішню культуру та моральну свободу майбутнього вчителя англійської мови та літератури. Книжки передаються із покоління в покоління, вони несуть у собі розумовий, духовний, моральний, естетичний скарби. Читання є одним з засобів отримання інформації, який дозволяє особистості не тільки створювати власну вільну думку, а й критично осмислювати оточуючі явища.

Особливо значущими чинниками для формування художнього смаку майбутнього вчителя англійської мови та літератури є засоби масової інформації, інформатизація освіти, підключення закладів освіти до Інтернету.

Панування мас-медіа у сучасному світовому соціокультурному просторі є небезпечним для формування художньої культури і мистецтва, тому що зміст їх джерел не завжди є достовірним, більшість інформації є неякісною та має розважальний характер.

Висновки. Таким чином слід зробити висновок про те, що висвітлення об'єктивних чинників формування художнього смаку майбутнього вчителя англійської мови та літератури надає можливість враховувати їхній вплив під час професійної підготовки студентів філологічних факультетів.

Резюме. В статті йдеться про необхідність висвітлення об'єктивних факторів формування художнього смаку майбутнього вчителя англійської мови та літератури. Акцентується увага на значущості формування художнього смаку майбутнього вчителя англійської мови в процесі професійної підготовки.

Ключові слова: об'єктивні чинники художнього смаку майбутнього вчителя англійської мови, художній смак майбутнього вчителя англійської мови.

Резюме. В статье речь идет о необходимости выявления объективных факторов формирования художественного вкуса будущего учителя английского языка и литературы. Внимание акцентируется на значимости формирования художественного вкуса будущего учителя английского языка в процессе его профессиональной деятельности. **Ключевые слова:** объективные факторы художественного вкуса будущего учителя английского языка, художественный вкус будущего учителя английского языка.

Summary. The article deals with the necessity of learning the factors of the future teacher of English's artistic taste. The attention is drawn to the significance of forming the future teacher of English's artistic taste during professional preparation.

Keywords: objective factors of future teacher of English's artistic taste, artistic taste of future teacher of English.

Література

1. Бабенко Тамара Василівна. Формування естетичного смаку у студентів вищих педагогічних навчальних закладів засобами іноземних мов: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2006. – 20 с.

2. Башманівська Любов Андріївна. Формування художніх смаків учнів основної школи у процесі вивчення літератури рідного краю: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Інститут педагогіки АПН України. – К., 2004. – 20 с.

3. Берестенко Олена Григорівна. Формування музично-естетичних смаків студентів педагогічних університетів у процесі художньо-творчої діяльності: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2008. – 20 с.

4. Вертегел Вікторія Ліонідівна. Виховання естетичного смаку в студентів вищих навчальних закладів МВС України засобами іноземних мов: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Херсонський держ. ун-т. – Херсон, 2008. – 20с.

5. Державна національна програма „Освіта”. Україна ХХІ століття. К.: Райдуга, 1994. – 64 с.

6. Державна програма „Вчитель” // Освіта України. – 2002. – № 27. – С. 2-7.

зору Е. Юдіна на структуру методологічних засад науки, який визначає 4 рівня методології – філософський, загальнонауковий, конкретнауковий та рівень конкретного дослідження [8].

Для нашого дослідження важливу роль відіграє теорія пізнання. Будь яке дослідження не може не спиратися на теорію пізнання, яка розкриває його сутність, співвідношення знання та реальності, визначає умови істинності знання, виходить з визнання єдності відбиття, предметно-практичної діяльності й комунікації, з розуміння пізнання як соціально опосередкованої діяльності, яка постійно розвивається та удосконалюється. У процесі пізнання люди не тільки оволодівають колективно виробленою, об'єктивованою системою знань, що передаються від покоління до покоління а і розвивають та поглиблюють ці знання.

У теорії пізнання виділяють пізнання, спрямоване на отримання знання, яке не можна відділити від індивідуального суб'єкта (сприйняття та уявлення), і пізнання, спрямоване на отримання об'єктивованого знання, яке може існувати окремо від індивіда (наприклад, у вигляді наукових текстів). Об'єктивоване пізнання здійснюється за законами, які не зводяться до законів індивідуального пізнання, і виступає як частина духовного виробництва суспільства. Зрозуміти індивідуального суб'єкта можливо за умов аналізу його залучення до різних систем колективної пізнавальної діяльності [3, с. 280]. Це положення виконує у нашому дослідженні методологічну функцію під час аналізу окремих робіт науковців.

Уявлення про управлінську культуру другої половини ХХ – початку ХХІ століття ми розглядали як концентроване вираження результатів пізнання управлінських процесів колективним суб'єктом, тобто як об'єктивоване знання, і в процесі аналізу її розвитку спиралися на розроблені вітчизняними філософами теоретичні концепції розуміння в науці, логіки наукового знання, меж наукової раціональності [3].

У ході свого дослідження ми дотримувалися головних вимог діалектичного підходу який відбиває філософський рівень методологічних засад наукової роботи:

– розглядати управлінську культуру керівників загальноосвітніх шкіл як явище яке знаходиться у постійному розвитку;

– вивчати управлінську культуру керівників загальноосвітніх шкіл в її зв'язках і взаємодії з іншими явищами, в першу чергу з структурою управлінських завдань та структурою управлінської діяльності а також тими чинниками, які визначають її появу, впливають на її сучасний стан і визначають тенденції її подальшого розвитку;

– простежувати поступовий розвиток управлінську культуру керівників загальноосвітніх шкіл, виявляти моменти переходу кількісних змін в якісні, які характеризують певну етапність цього процесу;

– розглядати предмет дослідження у взаємозв'язку розвитку уявлень про управлінську культуру керівників загальноосвітніх шкіл з практикою її реалізації;

Література

1. Вербицька Н. О. Вітагенні критерії показники якості освіти у вищій школі // Керування якістю освіти. Київ, 2007.
2. Кузьміна Н.В., Коропов В.В.. Согласование требований государственных стандартов уровня профессионального образования . – М. – С-Пб., 2008.
3. Серите ВВ. Образование и личность . М., 2007.
4. Зеленцова А.В. Личностный подход в структуре содержания образования . Дис. канд. пед. наук. Волгоград, 1996.
5. Крюкова Е.А. Теоретические основы проектирования и использования индивидуально-развивающих педагогических способов. Дис. докт. пед. наук. Волгоград, 2000.

Подано до редакції 30.05.2010

УДК 373.091.113 (477) „195/200”

РІВНІ МЕТОДОЛОГІЇ В ДОСЛІДЖЕННІ РОЗВИТКУ УЯВЛЕНЬ ПРО УПРАВЛІНСЬКУ КУЛЬТУРУ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ УКРАЇНИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ – ПОЧАТКУ

XXI СТОЛІТТЯ

*Наточий Людмила Олександрівна, аспірант
Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка (м. Луганськ)*

Постановка проблеми. Якість результатів дослідження розвитку уявлень про управлінську культуру керівників загальноосвітніх шкіл України в другій половині ХХ – початку ХХІ століття залежить від застосованих засобів і методів пізнавальної діяльності, від методологічних засад дослідження.

Визначення засобів науково-пізнавальної діяльності, їх виявлення як норм, що свідомо використовуються цією діяльністю, є необхідною умовою обґрунтованості й об'єктивної оцінки значення результатів попередніх досліджень, можливості їх порівняння з даними інших досліджень і доцільності їх подальшого використання у вирішенні нових наукових проблем.

Аналіз досліджень і публікацій. Особливості методологічних засад дослідження розвитку уявлень про управлінську культуру керівників загальноосвітніх шкіл України в другій половині ХХ – початку ХХІ століття, їх структуру вивчали О. Адаменко, В. Курило, В. Онопрієнко, О. Сухомлинська. Особливу цінність мають дослідження і складають важливу групу методологічних положень, на яких базується наше дослідження, закони розвитку педагогічної науки виявлені С. Хриковим.

Проте в вищезазначених роботах відсутній аналіз рівнів методології проблеми розвитку уявлень про управлінську культуру керівників загальноосвітніх шкіл України в другій половині ХХ – початку ХХІ століття.

Метою даної статті є визначення особливостей рівнів методології проблеми розвитку уявлень про управлінську культуру керівників загальноосвітніх шкіл України в другій половині ХХ – початку ХХІ століття.

Виклад основного матеріалу. У наш час поширеною залишається точка

7. Дряпика В.И. Развитие эстетического вкуса студенческой молодежи (на материале музыкально-исполнительских коллективов художественной самодеятельности): Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / КГУ им. Т.Г. Шевченко. – К., 1984. – 25 с.
8. Закон України „Про вищу освіту” / Ін-т законодавства. – К., 2002. – 96 с.
9. Закон України „Про освіту”. – К.: Генеза, 1996. – 36 с.
10. Ігнатович Ольга Геннадіївна. Формування художньо-естетичного смаку підлітків у процесі літературно-творчої діяльності: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Луганський держ. педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2000. – 24 с.
11. Калініна Лариса Анатоліївна. Розвиток естетичного смаку молодших школярів у діяльності аматорського дитячого театру ляльок: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.06 / Київ. нац. ун-т культури і мистецтв. – К., 2007. – 19 с.
12. Лісінська Тетяна Юріївна. Формування естетичного смаку молодших підлітків у процесі вивчення іноземної (англійської) мови: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 1996. – 23 с.
13. Лукьянов Б.Г. Об объективных критериях оценки художественных произведений: Автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.04 / Ин-т философии АН СССР – М., 1965. – 25 с.
14. Маленицька Ольга Анатоліївна. Формування естетичного смаку старшокласників засобами народних звичаїв та обрядів: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / АПН України; Інститут педагогіки. – К., 1995. – 23с.
15. Національна Доктрина розвитку освіти України // Освіта. – 2002. – № 26. – С. 2-4.
16. Радкіна Валентина Федорівна Формування художньо-естетичного смаку як професійної якості майбутнього вчителя: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2004. – 21 с.

Подано до редакції 20.05.2010

УДК 378.126

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

*Зарубінська Ірина Борисівна
кандидат педагогічних наук*

доцент кафедри іноземних мов ВДНЗ

*„Київський національний економічний університет
імені Вадима Гетьмана”(м. Київ)*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Проблема оцінювання рівня компетентності учня чи студента є новою і досить складною для більшості країн та міжнародного співтовариства загалом, оскільки компетентність є складним багаторівневим утворенням. Керуючись

розумінням компетентності як набутої характеристики особистості, що охоплює ціннісно-мотиваційну сферу, відповідні знання та вміння, досвід їх практичної реалізації, особистісні характеристики та якості яка дозволяє застосовувати їх на практиці, розроблення оцінних засобів рівня набуття зазначеної характеристики відбувається в напрямку використання комплексних вимірників.

Не викликає заперечень твердження про те, що відображення результатів освітнього процесу з позицій компетентнісного підходу – це нове, актуальне та складне завдання, яке постає перед сучасною психолого-педагогічною наукою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. За останні роки проблема компетентнісного підходу до змісту освіти та окремих його аспектів привернула увагу відомих вітчизняних вчених. Так, питанням компетентнісного підходу до формування змісту середньої освіти, загальному аналізу сутності поняття компетентності в освітніх системах зарубіжних країн присвячені роботи В. Лугового, І. Беха, О. Овчарук, О. Пометун, Н. Авдєєва. Проблема моніторингу рівнів досягнень компетентностей досліджувалася О. Локшиною, складові реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі аналізувалися О. Савченко, Н. Бібік, С. Трубачевою. Низка теоретичних праць присвячена окремим питанням дослідження категорії соціальної компетентності та її складових.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Однак додаткового вивчення вимагає процес діагностики сформованості відповідних компетентностей, оскільки за умов запровадження компетентнісного підходу в освіті, компетентність особистості виступає як головна одиниця виміру її освіченості. Окремого вивчення потребує і процес діагностики соціальної компетентності як однієї з ключових компетентностей особистості випускника вищого навчального закладу.

Саме тому метою нашої статті є визначення критеріїв та показників сформованості й розвитку соціальної компетентності особистості, на підставі яких можливо аналізувати характер, специфіку та рівень досліджуваного феномену у студентів вищих навчальних закладів.

Засадничі аспекти моделі оцінювання ключових компетентностей розробила Організація економічного співробітництва та розвитку в рамках проекту «Визначення та відбір компетентностей: концептуальні засади», який мав на меті дослідити проблему компетентностей та їх ролі в європейській освіті для успішного входження молоді в життя сучасних суспільств [3].

Результати оцінювання компетентностей, відповідно до проведених досліджень, мають слугувати, по-перше, для моніторингу владою якості освітніх послуг та для визначення рівня досягнення освітніх цілей й оволодіння освітніми стандартами. Планується, що потенційні роботодавці використовуватимуть результати оцінювання для відбору кваліфікованих співробітників, а для молоді результати слугуватимуть віхами для порівняння відносно однолітків [2].

До засадничих аспектів при розробці моделі оцінювання ключових компетентностей, яка має містити як концептуальні складники, так і технологічну схему запровадження віднесено такі положення:

5. адекватно реагувати в плані особистісного росту на зміни в соціумі.

Представлені блок-схеми можуть бути використані на всім освітньому процесі вищої школи або керівника будь-якого рівня в системі управління соціокультурною сферою.

Експерт, що проводить аналіз тієї або іншої групи компетенцій повинен оцінити їхні показники по наступній шкалі рівнів:

0 - критичний рівень;

1 - низький рівень;

2 - припустимий рівень;

3 - оптимальний рівень

Також він повинен запропонувати рекомендації зі складання особистісної програми розвитку тих або інших компетенцій у своїй діяльності.

Виділені блоки не безперечні й повинні пройти експериментальну перевірку на практиці в системі вищої освіти з управління в соціокультурною сферою. Розвиток ключових компетенцій пов'язане з підвищенням якості керування освітнім і проектуванням на кожному рівні основного й післядипломного освіти особливих соціальних, психологічних, педагогічних і інших умов.

Вивчення компетенцій і способів їхнього формування й розвитку припускає освоєння процедур, пов'язаних із приреченням особистісних і суспільних цілей, справжньою й майбутньою освітньою діяльністю. Справжня реальність перебуває в системі координат пошуку, тому що людина користується придбаними компетенціями, щоб упоратися із ситуаціями сучасними й прогнозованими в XXI в.

Резюме. Прогресивні тенденції розвитку вищої освіти у світі та Україні ставлять перед фахівцями, що здійснюють сьогодні підготовку студентів і професійну підготовку менеджерів соціокультурної сфери, нові професійні завдання, для рішення яких недостатньо мати академічну систему знань, умінь і навичок. **Ключові слова:** професійна компетентність, менеджер соціокультурної сфери, критеріальна система, якість вищої освіти, модернізація освіти.

Резюме. Прогресивные тенденции развития высшего образования в мире и в Украине ставят перед специалистами, которые осуществляют сегодня профессиональную подготовку менеджеров социокультурной сферы, новые профессиональные задачи, для решения которых недостаточно иметь академическую систему знаний, умений и навыков. **Ключевые слова:** профессиональная компетентность, менеджер социокультурной сферы, критериальная система, качество высшего образования, модернизация образования.

Summary. Progressive tendencies of education development in the world put forward before the educators-administrators some new serious professional tasks. For the latter to be solved it's not sufficient for administrator to owe the academic competence but to develop the skills of viability in the changing circumstances of contemporaneity. **Keywords:** professional competence model, , manager in the sociocultural sphere, the content of education, the modernization of education.

6. будувати взаємини на основі реалізації програм розвитку (інтуїція, позитивні емоції, самостійність, впевненість у своїх силах, схильність до фантазії й ін.);

7. стимулювати до розвитку (заохочення, розвиток сильних сторін особистості в діяльності, оволодіння евристичними методами рішення проблем, завдань і ін.);

8. навчати спілкуванню (умінню ладити з людьми, установлювати контакти, погоджувати дії, працювати в парі, групі, слухати й чути інших, дозволяти конфлікти й ін.);

9. приймати рішення, відповідальність;

10. застосовувати нові комп'ютерні технології.

Третю групу становлять конструктивно-проектувальні компетенції, зв'язані з композиційним проектуванням адаптивного освітнього процесу на основі гуманізації цілей і всіх інших компонентів: змісту, форм, методів і прогнозованих результатів. Проектувальні компетенції припускають володіння теоретичними методами дій при розробці цілісного процесу й навчальних занять на основі прогресивних педагогічних технологій.

Блок-Шкала № 3. Конструктивно-проектувальні компетенції:

1. становити особистісну самоосвітню програму (план);

2. становити освітню програму школи;

3. становити технологічні карти проходження навчального матеріалу;

4. установлювати у середині - і міждисциплінарні й циклові зв'язки досліджуваних дисциплін;

5. проектувати модульну й мультипрофільну організацію освітнього процесу;

6. визначати найбільше раціональні форми, методи й технології освітнього процесу;

7. вибирати найбільше раціональну структуру цілісного процесу;

8. визначати найбільше продуктивну структуру навчального заняття;

9. розвивати особистісну й колективну рефлексію.

Четверту групу становлять соціально-особистісні компетенції.

Блок-Шкала № 4. Соціально-особистісні компетенції:

1. критично розглядати явища події у світі, Україні, тим або іншому регіоні;

2. визначати зв'язку минулого, сьогодення й майбутнього;

3. оцінювати соціальні й особистісні тенденції, зв'язані зі здоров'ям, навколишнім середовищем, споживанням різних видів ресурсів;

4. входити в дискусію й відпрацювати свою думку;

5. переборювати складності, конфлікти;

6. самовиражати себе й свої кращі якості.

П'яту групу становлять адаптивні компетенції.

Блок-Шкала № 5. Адаптивні компетенції:

1. використовувати нову інформацію для відновлення діяльності;

2. застосовувати нові технології для підвищення ефективності праці;

3. проявляти терпимість, гнучкість, стійкість перед швидкими змінами;

4. проявляти готовність до перетворюючої себе й інших людей діяльності;

Ключові компетентності – це багатовимірні утворення, які містять когнітивні, емоційні, мотиваційні та ціннісні елементи. З огляду на це, оцінювання ключових компетентностей має вимірювати як когнітивні, так і не когнітивні елементи з проєкцією на соціальний та політичний контексти та проголошені освітні цілі й досягнуті результати.

Проблемою при розробленні оцінних технологій є тісний взаємозв'язок і взаємозалежність між різними ключовими компетентностями. Для отримання валідних даних та достовірної інтерпретації результатів необхідно використовувати множину оцінних методів.

Ключові компетентності є постійно змінною величиною. Проблемою в цьому контексті є вимірювання не стільки володіння ключовою чи низкою ключових компетентностей, а визначення рівня такого володіння – починаючи від базового до високого. Тому важливо розробити відповідну шкалу, що визначала б рівні володіння у валідних показниках [2].

Класифікація Організації економічного співробітництва і розвитку поділяє ключові компетентності, які визначають компетентнісну модель особистості, на три категорії – ті, що передбачають „автономну дію”, „інтерактивне використання засобів” та „вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах”, наголошуючи на тому, що поділ є умовним і що кожна з ключових компетентностей містить такі аспекти, як мотивація, ціннісні орієнтації та емоційний досвід.

Найбільш розробленим на міжнародному рівні є підхід до оцінювання рівня компетентностей молоді, що належать до категорії „інтерактивне використання засобів”, до якого належить, наприклад, вимірювання функціональної грамотності (грамотності в читанні, математичної грамотності та природничої грамотності).

У США акцентуються передусім дослідження з проблем мінімальної компетентності та розробка технологій його оцінювання. «Мінімальна компетентність» трактується як така, що визначає не будь-який рівень освітньої підготовки, зокрема й максимально можливий, а лише достатній та необхідний. З цією метою використовуються так звані „Тести мінімальної компетентності”, які розглядаються також як засіб підвищення відповідальності навчального закладу за підготовку випускника, забезпечуючи його базовими вміннями та здатностями.

Тестування мінімальної компетентності ґрунтується на концепції відомого американського науковця Б. Блума, в якій основною метою навчання є засвоєння навчального курсу. Активно підтримуючи ідею запровадження тестів мінімальної компетентності, Б. Блум наголошував, що впровадження академічних стандартів у форматі вимог до мінімальної компетентності випускників є основою для досягнення більшістю з них заздалегідь визначених стандартів на різних ступенях освіти. Основна ідея такого підходу полягала в тому, що якщо мінімальні стандарти будуть оптимальними й відповідатимуть оптимальним умовам навчання, то всі випускники зможуть здобути найкращу освіту, яку може їх запропонувати суспільство [2].

Тести мінімальної компетентності завжди розробляються як критеріально-орієнтовані для перевірки досягнутих освітніх цілей або вимог до рівня

підготовки студентів, які загально описують вміння, що їх має демонструвати студент.

Однак, слід зауважити, що такий підхід використовувався для конструювання тестів з оцінювання навчальних досягнень в сфері функціональної грамотності та основних предметних компетентностей. На нашу думку, його недоцільно використовувати для діагностики соціальної компетентності з ряду причин:

по-перше, виконання діагностичних завдань, які передбачають визначення різних рівнів сформованості та розвитку соціальної компетентності самі собою виступають мотиваторами її опанування, а отже спонукають студента до досягнення все вищого й вищого рівнів. У такий спосіб активуються переважно продуктивні мотиви досягнення успіху, а не спонуки уникнення неуспіху та негативного емоційного досвіду, які, як відомо, не стимулюють розвиток творчого підходу як до опанування, так і до застосування відповідного особистісного утворення.

По-друге, соціальна компетентність є складним особистісним утворенням в якому широко задіяні механізми компенсації;

По-третє, оскільки соціальна компетентність передбачає досвід взаємодії, то одиницею вимірювання її діяльнісного компонента має бути ситуація міжособистісної взаємодії, яка є особистісно значуща для даного студента, чого неможливо досягти, використовуючи засоби традиційного тестування.

Загрудняє вимірювання та оцінку соціальної компетентності особистості і широке визначення понятійного змісту цього феномену, на що звертають увагу ряд дослідників цієї проблеми.

Структура соціальної компетентності також свідчить про складність її виміру та оцінки. Найбільшу проблему застосування системи показників становить розробка відповідних індикаторів, які дозволяють достовірно якісно та кількісно фіксувати динаміку розвитку соціальної компетентності студентів та створення діагностичних ситуацій включення до відповідної активності, на підставі яких і діагностується соціальна компетентність.

Важливими для процесу діагностики соціальної компетентності особистості є показники соціально некомпетентної поведінки, такі як недостатня віра в себе та прийняття власного «Я», страх критики, страх невдачі, недостатні соціальні навички та вміння, боязнь та уникнення соціальних контактів [1].

Соціальна компетентність як прояв активності особистості та складне особистісне утворення вимагає розробки специфічних критеріїв та показників рівня сформованості, при цьому визнання позитивних сторін вищезгаданих підходів та класифікацій є необхідною умовою їх розробки та обґрунтування.

Загальновідомо, що критерії повинні відображати основні закономірності формування певного явища, існуючі взаємозв'язки між компонентами в моделі, динаміку явища, що вивчається, і розкриватися через специфічні ознаки кожного структурного компонента.

Визначаючи критерії діагностики соціальної компетентності особистості студента вищого навчального закладу ми керувалися її сутнісними характеристиками та положеннями критеріального підходу (критерії мають

професійної освіти.. Численні навчальні плани й програми за спостереженнями фахівців Міністерства освіти і науки України не є ефективними в плані необхідної якості підготовки.. Вони недостатньо забезпечують при відсутності спеціальних навчальних і методичних посібників тієї продуктивної освітньої діяльності по засвоєнню ключових компетенцій, які необхідні для професійної життєдіяльності. Разом з тим, стратегія освіти жадає від фахівців системи освіти пошуку цих соціально-педагогічних умов, у яких можна результативно розвивати найважливіші професійні компетенції.

У свою чергу, ми пропонуємо систему ключових компетенцій, складених на основі аналізу вітчизняних і закордонних джерел.

Першу групу становлять гностичні (дослідницькі) і самоосвітні компетенції, що включають застосування методів і технологій виявлення залежності між метою, змістом, умовами, об'єктами освітнього процесу й результатами.

Блок-Шкала № 1. Самоосвітні й дослідницькі компетенції:

1. знаходити необхідну освітню інформацію;
2. ставити мети, планувати, організувати свій індивідуальний процес освіти й траєкторію особистісного розвитку інших суб'єктів освітнього процесу;
3. виявляти, вирішувати, контролювати та коректувати проблеми своєї самоосвіти
4. знаходити й витягати користь із досвіду;
5. оцінювати ефективність і результативність отриманої освіти;
6. досліджувати достоїнства й недоліки діяльності, у системі відносин;
7. досліджувати фактори продуктивного освіти, аналізувати стан проблемного поля в теорії й практиці;
8. досліджувати фактори, що впливають на самоорганізацію учасників освітнього процесу.
- 9 досліджувати достоїнства й недоліки власної діяльності.
10. опиратися на сильні сторони своєї особистості в рішенні проблем.

Другу групу становлять організаційно-комунікативні компетенції. Організаторські й комунікативні вміння фахівця з управління в галузі соціокультурної сфери пов'язані з пошуком побудови найбільш оптимальної моделі взаємин і взаємодії між всіма суб'єктами освітнього процесу й, безумовно, ефективною особистісною самоорганізацією.

Блок-Шкала № 2. Організаційно-комунікативні компетенції:

1. організувати власну діяльність, пов'язану з рішенням освітніх завдань;
2. організувати взаємодія, взаємодопомогу й підтримку між всіма учасниками освітнього процесу;
3. ефективно розподіляти час учасників освітнього процесу на різні види діяльності;
4. використовувати непрямої вплив на організацію діяльності всіх учасників освітнього процесу;
5. навчати самоорганізації діяльності учасників освітнього процесу;

інструментальності знань, умінь, навичок, які проявляє фахівець у певних професійних ситуаціях;

самореалізації або соціальній адаптації:

а) цілеспрямованого функціонування;

б) цілеспрямованого розвитку;

в) цілеспрямованої змушеної обставинами адаптації.

Ці показники не абсолютні й можуть мати дискусійний характер

Крім цієї групи показників можна застосовувати й відслідковувати показники, що відбивають інваріантні вимоги до професійно-освітньої діяльності.

Систему рівневої стратифікації вимог до випускника різних освітніх установ можна представити в наступному виді:

по вертикалі змістовні інваріанти якостей фахівців з управління в соціокультурній сфері ;

по горизонталі – ступінь виразності якості відповідно до інтелектуально - професійної ієрархії діяльності

Розглянемо ступінь виразності особистості й професійних якостей викладача (табл. 1).

Дана таблиця дає деякі орієнтації для рівня вимог до випускників провести відбір змісту підготовки, технологічні умови й характер навчання.

Компетенції походять із певних контекстів певних професійних областей знань, у яких вони формуються й розвиваються. Такі компетенції можна розглядати деякою мірою як особистісно значущі.

Ступінь виразності особистості й професійних якостей фахівці з управління соціокультурної сфери (у балах)

Особистісні й професійні якості менеджерів соціокультурної сфери	Рівень виразності якості		
	Низьки	середній	Високий
Емоційна стабільність	3	3	3
Емпатія (емоційна сприйнятливість)	3	3	3
Ділові якості	1	2-3	3
Креативність особистості (творча спрямованість)	1-2	2-3	2-3
Управлінські вміння	2-3	3	2
Рішення нестандартних завдань	2	2	2
Критичне мислення	2	2	3
Професійна компетентність	1,2,3	1,2,3	1,2,3
Здатність до саморозвитку, самоосвіти	3	3	3

У цей час актуальний питання, як у дійсності повинні бути сформовані й розвинені компетенції особистості, особливо в системі вищої освіти, коли по суті немає погоджених вимог державних освітніх стандартів до рівня

фіксувати діяльнісний стан суб'єкта, нести інформацію про характер та специфіку діяльності, мотивах та ставленні до її виконання). Також ці критерії мають чітко та недвозначно вимірюватися якісними показниками та виражатися у показниках кількісних.

Розглядаючи соціальну компетентність особистості як складне особистісне утворення, а її структуру як єдність особистісного та діяльнісного компонентів, останній з який об'єднує ціннісно-мотивайну, когнітивну, діяльнісну, та рефлексивну складові, ми оцінюємо міру її сформованості та розвитку, відповідно, за такими критеріями: ціннісно-мотиваційним, когнітивним, діяльнісним, рефлексивним та особистісним.

Кожен критерій вимагав розробки набору відповідних показників на підставі аналізу яких можливо виносити судження про міру розвитку досліджуваного феномену. Такими показниками ми обґрунтували змістові характеристики відповідних структурних складових.

Так, показниками, за якими можна визначити рівень сформованості та розвитку ціннісно-мотиваційного критерію соціальної компетентності студента вищого навчального закладу ми вважаємо такі ставлення та цінності:

- ставлення до соціальної взаємодії як до цінності;
- усвідомлення цінності та необхідності володіння соціальною компетентністю;
- ставлення до змісту соціальної компетентності та її прояву як до цінності;
- ставлення до об'єкта застосування соціальної компетентності;
- усвідомлення необхідності прийняття норм (потреб, вимог, реалій) конкретного соціуму, намагання зрозуміти його;
- прагнення до поповнення та розширення знань та соціальних умінь;
- співвіднесення конкретних соціальних умов та власних можливостей щодо досягнення бажаного результату;
- уявлення про соціальні ролі, тобто про те, хто і що має робити відповідно до свого статусу;
- знання наслідків своїх вчинків та поведінки, усвідомлення соціальної відповідальності за них
- адекватність осмислення ситуації взаємодії в загально- культурному контексті, тобто відповідно до характерних для даного суспільства зразків розуміння та сприйняття, оцінки та ставлення.

Про рівень розвитку когнітивного компонента соціальної компетентності особистості можна виносити судження на основі відповідного (когнітивного) критерію, показниками якого є знання про соціально-схваловану поведінку, її специфіку та особливості:

- знання сутності соціальної компетентності та її місця в структурі загальної компетентності людини;
- знання соціальних норм, культурних традицій, ритуалів, звичаїв, національних особливостей, які лежать в основі соціально прийнятної та соціально схвалованої поведінки;

- знання структури процесу комунікації; його основних закономірностей, прийомів ефективного вербального та невербального впливу;

- знання прийомів саморегуляції;
- розуміння технологій пошуку роботи;

- розуміння прийомів самопрезентації як короткочасного, специфічно вмотивованого та організованого процесу подання інформації про себе у вербальній та невербальній поведінці;

- знання особливостей та специфіки роботи в команді, виконання ролей та функцій в колективі;

- розуміння основних етапів, прийомів та особливостей визначення цілей спільної діяльності; знання закономірностей планування та реалізації соціальних проєктів;

- володіння інформацією щодо специфіки ведення переговорного процесу;

- володіння інформацією щодо природи проблемних ситуацій, їх класифікації та характерних ознак;

- розуміння, що таке конфлікт, знання їх типології, ознак, видів, стратегій реагування та розв'язання конфліктів;

- знання методів, прийомів та закономірностей соціального впливу;

- розуміння прийомів та технік маніпулювання та комунікативних маневрів;

- знання способів вираження співчуття та підтримки іншим;

- володіння інформацією про прийоми самоосвіти та самовдосконалення

Показниками сформованості операційно-технологічного компонента соціальної компетентності виступають здатності, вміння та навички соціально ефективно поведінки у їх практичній реалізації:

- вміння визначати мету комунікації, застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації;

- вміння визначати та обирати можливі, адекватні та найбільш ефективні способи діяльності та варіанти взаємодії з бізнес партнерами, колегами по роботі, близькими та іншими людьми;

- володіння прийомами ефективно вербальної комунікації;

- володіння прийомами ефективно невербальної комунікації;

- вміння емоційно налаштуватися на спілкування з іншими;

- вміння ефективного спілкування (слухати, чітко висловлювати свої думки, відкрито, без тривоги та звинувачень, виражати свої почуття, адекватно реагувати на критику, просити про послугу або допомогу);

- вміння співчувати (розуміти почуття, потреби та проблеми інших людей, висловлювати це розуміння, зважати на почуття інших, допомагати та підтримувати);

- вміння знаходити компроміс між індивідуальними цілями, як своїми, так і партнерів, та соціальною прийнятністю дій;

- володіння механізмами саморегуляції, необхідної для успішного виконання діяльності.

між знанням і операційними діями в ситуації дозволу проблеми. Якщо ж така дія не проявляється особистістю, можна говорити про її дезадаптації через не сформованість певної компетенції. У цьому зв'язку можна говорити про дезадаптацію як про людину, що не проявляє ключових компетенцій у ситуації, і навпаки, про адаптанта – як про людину, що володіє компетенціями, необхідними в певній ситуації.

Походження поняття „компетенція” пов'язане із професійною діяльністю. Нова соціокультурна ситуація в Україні вимагає в умовах ринкових відносин нових кваліфікацій, а виходить, і компетенціями діяти в реаліях, що змінюються. Ці компетенції важливі як для молодих фахівців, так і тим, кому потрібно змінювати свою ментальність у системі перепідготовки й підвищення кваліфікації.

Безперервний розвиток психолого-педагогічної теорії й практики, оволодіння окремими фахівцями-новаторами сучасними технологіями навчання й виховання входять у суперечність із тією традиційною академічною підготовкою, що у цей час здійснюють у системі вищої освіти. Дуже часто спостерігається картина, коли фахівець, що пройшов підготовку не володіє прогресивними оздоровчими зберігаючими технологіями навчання, тобто тими технологіями навчання, виховання й розвитку, які дають незаперечні результати якості освіти. Таким чином, з'являється проблема необхідності формування й розвитку нової якості вищої освіти в галузі управління соціокультурною сферою з оновленим складом ключових компетенцій.

У зв'язку з вищесказаним варто застосовувати більше загальне формулювання: ключова компетенція - це визначальна компетенція, тому що вона відповідає умовам реалізації, які не обмежені, не занадто специфічні, але є деякою мірою універсальними.

Завжди виникає питання про час формування ключових компетенцій. Слід зазначити, що цей процес повинен відбуватися безупинно все життя й, можливо, навіть із випередженням строків їхнього застосування. І це цілком зрозуміло, тому що в суспільстві з розвинутою творчою працею кожному фахівцеві будуть потрібні знання й уміння (а виходить, і їх утворюючої й визначальної компетенції) по прогностиці, проектуванню, моделюванню, синергетиці, глобалістиці й т.д.

У традиційному розумінні, чим більше знань, тим вище якість освіти. Але з позиції вигагенності, що забезпечується ресурсами компетенцій і компетентності, важливий не обсяг знань, а їх гомеостатичний баланс між знанням і незнанням. Тоді можна говорити про готовність до професійної діяльності з управління соціокультурною сферою, тому що є необхідний інструментальний склад знань, умінь, навичок, досвіду, цінностей і традицій, або, навпроти, говорити про відсутність цього обсягу.

Таким чином, необхідний моніторинг професійної життєздатності фахівця й ключових компетенцій.

За основу визначення професійної життєздатності фахівця можна взяти наступні показники:

збалансованості необхідних знань і вмінь;

2. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования: Учебное пособие/ Н.В. Кузьмина, Е.А. Григорьев, В.А. Якунин. – М.: Народное образование, 2002. – 207 с.

3. Малафійк І. В. Дидактика: Навчальний посібник. – К.: Кондор, 2009. – 398 с.

4. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 5 – 12 кл. Математика. / М-во освіти і науки України. – К., 2005. – 64 с.

5. Саранцев Г.И. Методология и методика обучения математике. – Саранск, 2001. – 144 с.

6. Юцявичене П. А. Теория і практика модульного навчання. Каунас: Швієса, 1989. – 271 с.

Подано до редакції 18.05.2010

УДК 371

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МЕНЕДЖЕРІВ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СФЕРИ В КРИТЕРІАЛЬНІЙ СИСТЕМІ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Локшин В.С.

докторант Інституту вищої освіти АПН України

Дієвість і життєздатність системи освіти в Україні визначається потенціалом вищої освіти. Якість вищої освіти фахівців визначає в цей час якість освіти найбільш дієздатної частини населення, а також ресурси модернізації системи освіти.

Прогресивні тенденції розвитку вищої освіти у світі та Україні ставлять перед фахівцями, що здійснюють сьогодні підготовку студентів і професійну підготовку менеджерів соціокультурної сфери, нові професійні завдання, для рішення яких недостатньо мати академічну систему знань, умінь і навичок. Перед сучасним менеджером управління соціокультурної сфери, керівником будь-якої ланки управління постає актуальне завдання організації своєї професійної діяльності в сучасних умовах, що безупинно змінюються умовах, таким чином, щоб вона була не тільки адекватною цьому часу, але й випереджальною професійною життєздатністю й компетентністю. При цьому під професійною діяльністю ми розуміємо особливий стан людини, його життєвий і професійний досвід, що забезпечує особистісну ситуаційну адаптацію до соціуму.

Безперечно й те, що дану життєдіяльність визначають сформовані в процесі освіти компетенції, тобто здатності особистості, засновані на знаннях, уміннях, навичках, досвіді, цінностях і схильностях, придбаних у процесі освіти.

Вважається, що професійна діяльність менеджерів соціокультурної сфери забезпечується їх індивідуальною саме мобілізацією й самореалізацією в певних ситуаціях; при цьому вміння проявляються в конкретній специфічній ситуації, а компетенції – у здатності й готовності до дії. Для кожного індивіда вони будуть різні по швидкості і якості виконання. Можна сказати, що вміння – це компетенції в дії. Саме компетенція тієї або іншої групи породжує вміння. Тому компетенції варто розглядати і як певну можливість установалення зв'язку

- володіння технологіями пошуку роботи та навичками ефективної самопрезентації;

- володіння методами впливу на партнерів та соціальне середовище;

- здатність працювати в команді (виконувати різні ролі та функції в колективі, проявляти ініціативу, підтримувати та керувати власними взаєминами з іншими, визнавати внесок інших у спільну роботу, адекватно оцінювати свої здібності та свій внесок у спільну діяльність);

- вміння спільно визначати цілі діяльності, планувати, розробляти та реалізовувати соціальні проекти і стратегії індивідуальних та колективних дій;

- здатність брати на себе відповідальність за власні дії, колективну справу, прийняті рішення та їх виконання;

- вміння прогнозувати виникнення проблемної ситуації, діагностувати її наявність та давати оцінку;

- володіння конструктивними методами попередження, технологіями конструктивного розв'язання конфліктів, досягнення консенсусу;

- здатність усвідомлювати та контролювати свою поведінку в складних ситуаціях спілкування;

- уміння розв'язувати конфлікти (уміння розрізняти конфлікти поглядів та конфлікти інтересів; уміння розв'язувати конфлікти поглядів на основі толерантності та конфлікти інтересів – за допомогою конструктивних переговорів);

- володіння прийомами подолання розбіжностей у конфлікті;

- вміння розпізнавати застосування прийомів маніпулювання та комунікативних маневрів;

- уміння поводитися в умовах тиску, погроз, дискримінації (розрізняти прояви дискримінації, відстоювати свою позицію та відмовлятися від небажаних пропозицій, уникати небезпечних ситуацій);

- володіння ефективними технологіями переговорного процесу;

- володіння вміннями ритуальної поведінки в процесі міжособистісної взаємодії;

- вміння актуалізувати свій особистісний досвід стосовно конкретної ситуації соціальної взаємодії;

- володіння прийомами самоосвіти та самовдосконалення

На підставі аналізу низки психолог-педагогічних досліджень та емпіричного досвіду, показниками розвитку рефлексивного критерію соціальної компетентності особистості ми обґрунтували такі:

- осмислення того, що відбувається в оточуючому світі та власній свідомості (включаючи як ціннісно-сміслову, мотиваційну, когнітивну, так і особистісну сфери);

- формування власного ставлення до того, що відбувається довкола людини та в самій собі,

- соціальна рефлексія;

- вміння аналізувати та продуктивно використовувати зворотній зв'язок.

Показниками сформованості та розвитку особистісного компонента соціальної компетентності обґрунтовано такі якості, характеристики та вміння:

- толерантність;
- емоційна саморегуляція;
- адекватна самооцінка;
- впевненість у собі;
- самоповага;
- загальні аналітичні здібності.

Використання особистісного критерію в процесі діагностики соціальної компетентності, на нашу думку, вимагає деяких застережень. Так, враховуючи неспецифічність його складових, ми припускаємо, що вони самі по собі не будуть виступати показниками сформованості соціальної компетентності. Однак, відсутність або низький рівень їх розвитку ускладнює, часто навіть унеможливує соціально компетентну поведінку.

В результаті проведеного дослідження ми прийшли до таких **висновків**:

Оцінювання соціальної компетентності особистості – це складний та комплексний процес, що обумовлюється широтою визначення поняття та складністю його структури. Міру сформованості та розвитку досліджуваного феномену вважаємо доцільним оцінювати за такими критеріями: ціннісно-мотиваційним, когнітивним, діяльним, рефлексивним та особистісним.

Показниками розвитку кожного зі структурних компонентів соціальної компетентності особистості виступають змістові характеристики відповідних структурних складових.

Обґрунтовані нами критерії та показники сформованості соціальної компетентності особистості слугують відправною точкою для визначення рівнів розвитку даної якості у студентів вищого навчального закладу та виступають об'єктами цілеспрямованого педагогічного впливу в процесі формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів.

Резюме. Стаття присвячена проблемі оргунтування критеріїв та показників сформованості й розвитку соціальної компетентності особистості, на підставі яких можливо аналізувати характер, специфіку та рівень досліджуваного феномену у студентів вищих навчальних закладів. Доводиться, що міру сформованості та розвитку соціальної компетентності особистості доцільно оцінювати за такими критеріями: ціннісно-мотиваційним, когнітивним, діяльним, рефлексивним та особистісним. Показниками розвитку кожного зі структурних компонентів соціальної компетентності особистості виступають змістові характеристики відповідних структурних складових. **Ключові слова:** соціальна компетентність особистості, критерії соціальної компетентності, показники соціальної компетентності, структура соціальної компетентності особистості.

Резюме. Статья посвящена исследованию проблемы обоснования критериев и показателей сформированности и развития социальной компетентности личности, на основании которых можно анализировать характер, специфику и уровень исследуемого феномена у студентов высших учебных заведений. Доказывается, что меру сформированности и развития социальной компетентности личности целесообразно оценивать по таким критериям: ценностно-мотивационном, когнитивном, деятельностном,

Ставлення цілей щодо вивчення елементів початків аналізу в старшій школі повинно відповідати Державним вимогам до рівня загальноосвітньої підготовки учнів [1].

Змістовний компонент включає в себе чотири модульних програми: „Функції, їх властивості та графіки”, „Границя функції”, „Похідна функції”, „Інтеграл”. Технологічний компонент представлений модульною технологією навчання. Організаційний компонент методичної системи відображає форми організації та методи навчання, надаючи перевагу самостійній роботі учнів з основним засобом модульного навчання початків аналізу – модульною програмою з початків аналізу, а також іншими дидактичними матеріалами – враховуючи індивідуальний темп навчання та особистісні характеристики учня. Діагностичний компонент включає в себе систему завдань, що реалізують перевірку знань учнів на вході і виході кожного модуля, з метою прогнозування подальшого напрямку у вивченні модуля та корегування дій учня у межах модульної програми.

Функціонування навчання початків аналізу за модульною технологією у старшій школі реалізується через управління навчальним процесом засобами модульної програми у системі вивчення математики в старшій школі.

Висновки. Побудована нами теоретична модель, що побудована нами, є прообразом методичної системи навчання початків аналізу в старшій школі. Теоретична модель є методологічним орієнтиром побудови і реалізації методичної системи модульного навчання початків аналізу в старшій школі.

Резюме. В статті розглянуто методичну систему навчання початків аналізу в старшій школі та її теоретичну модель. Теоретична модуль містить цільовий, змістовний, організаційний, технологічний та діагностичний компоненти, що ґрунтуються на принципах модульного навчання. Ключові слова: компоненти методичної системи, методична система, модульне навчання, початки аналізу, технологія навчання.

Резюме. В статье рассмотрена методическая система изучения начал анализа в старшей школе и её теоретическую модель. Теоретическая модель состоит из целевого, содержательного, организационного, технологического и диагностического компонентов, которые основываются на принципы модульного обучения. Ключевые слова: компоненты методической системы, методическая система, модульное обучение, начала анализа, технология обучения.

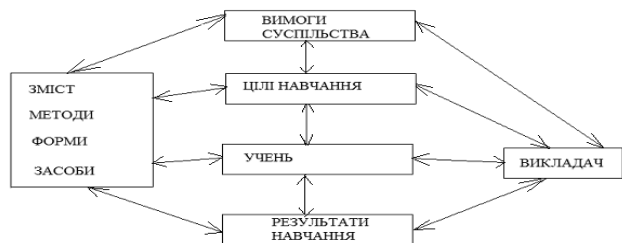
Summary. In clause, the methodical system of studying of the beginnings of the analysis at the senior school and its theoretical model is considered. The theoretical model consists of target, substantial, organizational, technological and diagnostic components which are based on principles of modular training. Keywords: components of methodical system, methodical system, modular training, the beginnings of the analysis, technology of training.

Література

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Математика в школі.– 2004. – № 2. – С. 2-5.

його саморозвиток, тому до центрального місця у методичній системі необхідно віднести структуру особистості та закономірності її розвитку.[5, с.10] До всіх компонентів методичної системи автор додає ще результати навчання та індивідуальність учня.

Проаналізувавши ознаки та місце методичної системи серед інших системи, далі під методичною системою будемо розуміти сукупність взаємопов'язаних компонентів (цілі, зміст, форми, методи та засоби навчання), а також технології навчання, як процесуальної складової, що відповідають вимогам сучасного суспільства та необхідні для створення цілеспрямованого то строго визначеного педагогічного впливу на формування особистості з заданими якостями і реалізації навчально-виховного процесу. (Див. Мал.2)



Мал.2

Системотворчими поняттями методичної системи є вимоги суспільства, цілі навчання, діяльність викладача, діяльність учня та результат навчання. Змінними складовими є засоби управління методичною системою: зміст, методи, форми та засоби навчання. Не дивлячись на відносну самостійність кожного з компонентів методичної системи, всі вони зв'язані між собою і зміна одного з них призведе зміну інших компонентів та всієї системи взагалі.

Поклавши в основу схему методичної системи за Н.В. Кузьміною, та складену нами схему методичної системи (Див. Мал.2), наведемо структуру методичної системи модульного навчання початків аналізу в старшій школі, методичну основу якої складає модульна технологія навчання, що адаптована до умов навчання у старшій школі й специфіки предмету математики. Вона є сукупністю взаємопов'язаних компонентів (цільового, змістовного, організаційного, технологічного, та діагностичного), що ґрунтуються на принципах модульного навчання, що розроблені литовською дослідницею П.А. Юцявічене [6, с. 38].

Цільовий компонент методичної системи навчання початків аналізу базується на потребах сучасного суспільства та вимогах програми. При навчанні початків аналізу „доцільно показати, що практика є головним джерелом і рушійною силою розвитку математики; розповісти про роль математики на сучасному етапі розвитку суспільства. Особисту уваги слід звернути на місце математики у становленні особистості.”[4, с.52]

рефлексивном и личностном. Показателями развития каждого структурного компонента социальной компетентности личности служат их содержательные характеристики. **Ключевые слова:** социальная компетентность личности, критерии социальной компетентности, показатели социальной компетентности, структура социальной компетентности.

Summary. The article is devoted to the problem of social competence criteria and indicators grounding, on the basis of which it is possible to analyze character, specifics and level of the phenomenon under research. It is proved that the level of social competence development is expedient to measure according to the following criteria: motivational, cognitive, operational, reflexive and personal. Content characteristics of social competence structural elements are regarded as indicators of their development level. **Keywords:** social competence, criteria of social competence, social competence indicators, structure of social competence

Література

1. Мель Ю.М. Социальная компетентность как цель психотерапии: проблемы образа Я в ситуации социального прелома / Ю. М. Мель // Вопросы психологии. – 1995. – №5, С. 61-64.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : [зб. наук. праць / під заг. ред.. О.В. Овчарук]. – Київ, 2004. – 112 с.
3. Rychen D.C. Key Competencies for Successful Life and Well-Functioning Society / D. C. Rychen. – OECD: Hogfere and Huber, 2003. – 224 p.

Подано до редакції 03.05.2010

УДК 378.117:167.7

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ЕКОНОМІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ТА ЇЇ ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ

Зеліковська О. О., старший викладач

Постановка проблеми в загальному вигляді. Зростання відкритості державних економік, збільшення вільного руху людей, капіталів і різноманітної продукції між країнами зумовлюють необхідність опанування міжкультурною компетенцією (МКК) випускниками університетів економічного спрямування. У наукових колах вважається, що це дозволить фахівцям з економіки в майбутній професійній діяльності успішно співпрацювати із зарубіжними партнерами, вивчати міжнародний досвід економічної діяльності в різних сферах господарювання і впроваджувати його у своїй професійній діяльності на теренах рідної країни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інтерес учених різних країн світу до заявленої проблеми поглиблюється. Різні аспекти цієї проблеми досліджували Knapp, Knapp-Potthoff, Moosmuller, Barkowski, D. Dodd, R. Porter, N. Jain, L.Sarbaugh, M. Byram, G. Zarate, M. Ulich. З кінця 70-х років минулого століття результати дослідження різних аспектів цієї проблеми почали висвітлюватись у працях учених близького зарубіжжя та вітчизняних дослідників: Н. Геза, М. Донця, Е. Єліної, Л. Знікіної, Г. Копил, З. Никітенко, О.

Осиянної, І. Плужник, О. Сиром'ясова, С. Тер-Мінасової, В. Фурманової, О. Фролової та ін.

У педагогічній науці проблему міжкультурної компетенції вивчали, насамперед, з метою вдосконалення методики викладання іноземних мов (О. Бердичевський, І. Бім, Н. Гальскова, Н. Гез, С. Пассов та ін.), але аналіз праць учених довів, що методологічні засади формування міжкультурної компетенції студентів університету економічного спрямування є нині малодослідженими, що актуалізує необхідність моделювання цього процесу.

Мета статті – теоретичне обґрунтування моделі формування міжкультурної компетенції студентів економічних ВНЗ.

Викладення основного матеріалу. Формування (від лат. *formo* – додаю форму, створюю) міжкультурної компетенції у студентів ми розглядаємо як навчальну діяльність, спрямовану на одержання суб'єктивного нового (для кожного конкретного студента) результату. О. Новіковим цей вид діяльності (за визначенням) віднесений до продуктивної і в такому разі «виникає необхідність її організації, тобто застосування методології» – «учіння про організацію діяльності» (діяльність – цілеспрямована активність людини) [1, с.6]. Відповідно до цього поняття «організація» ми використовуємо як процес і як результат. Таким чином, формування міжкультурної компетенції є цілеспрямованим процесом, управління яким здійснює педагог. Водночас організація є однією із технологічних функцій управління процесом, тобто його упорядкованість «в цілісну систему з чітко визначеними характеристиками, логічною структурою і процесом її реалізації» [1, с.10].

У процесі дослідження нами виявлено, що формування міжкультурної компетенції студентів є процесом реалізації інноваційної діяльності, яка спрямована як на об'єктивно новий, так і суб'єктивно новий (для цього фахівця або цієї організації) результат. Тому будемо його розглядати як повний завершений цикл продуктивної діяльності, який має бути реалізованим у «певній часовій послідовності по фазам, стадіям і етапам (часова структура організації діяльності)» [1, с.8]. Відомо, що діяльність – це активна взаємодія людини з оточуючим середовищем, у процесі якої вона виступає як *суб'єкт* (носії предметно-практичної діяльності і пізнання – індивід або соціальна група), джерело активності, яке цілеспрямовано впливає на *об'єкт* і таким чином задовольняє свої потреби. В нашому дослідженні суб'єктом є викладач іноземної мови, який задає мету, визначає шляхи її досягнення, оцінює отриманий результат. Вважається, що активна діяльність суб'єкта є тією умовою, при якій той чи інший фрагмент об'єктивної реальності виступає як об'єкт його діяльності. У педагогічному процесі як цілісній системі таким об'єктом може бути зміст навчальної дисципліни, розробка певної методики її вивчення, а також студент вищого економічного навчального закладу.

І. В. Малафітк відзначає, що „оскільки педагогічна система – це організований об'єкт, що здійснює управління процесом передачі і засвоєння того соціального досвіду, який на даний час нагромадило людство, то дидактична система – це організований об'єкт, за допомогою якого вчитель забезпечує управління процесом передачі і засвоєння учнями системи знань про суспільство, природу, людину, і на цій основі розвиток у кожного з них пізнавальних сил, формування наукового світогляду, культури поведінки, позитивних людських якостей.” [3, с. 16]

За Н. В. Кузьміною, всі педагогічні системи складаються з таких компонентів: мета навчання, зміст навчання, методи навчання, засоби навчання, форми навчання, що пов'язані між собою. Але в методичній системі, на відміну від дидактичної, кожен з компонентів несе свою методичну функцію.

Проаналізувавши ряд вимог до кожного з компонентів дидактичної системи, за допомогою яких ця система може стати методичною, виділимо серед них ті, що, на нашу думку, є найголовнішими.

Цілі навчання будуть мати методичну функцію, якщо вимоги Державного освітнього стандарту будуть представлені на мові цілей навчання дисципліни таким чином, що при їх постановці буде використано точні формулювання, тобто цілі навчання будуть зрозумілі і учителю, і учневі, і батькам. При їх формулюванні повинні бути використані такі слова: „вміти”, „знати”, „використовувати”, „мати уяву про...”, щоб при реалізації конкретної цілі учень бачив новий рівень свого розвитку в пізнанні даної дисципліни, а також повинно бути забезпечено діагностування факту досягнення даної цілі, що має значну вагу в модульному навчанні.

Методи навчання для того, щоб мати методичну функцію повинні розглядатися, як способи організації навчального матеріалу та взаємодії учителя та учні, що направлена на розвиток освітніх та виховних задач.

Засоби навчання набудуть методичну функцію, якщо за їхньою допомогою учень разом з учителем бере участь в організації навчального процесу.

Вітчизняний дослідник А.М. Пишкало відмічає, що функціонування методичної системи підкорено закономірностям, що зв'язані з внутрішньою будовою самої системи, коли зміна одного з компонентів несе за собою зміну всієї системи, та закономірностям, зв'язаним з зовнішніми зв'язками системи. Розробляючи методичну систему навчання математики, він відмічає що їй властива своя специфіка, що проявляється при розкритті сенсу та змісту компонентів системи та їх взаємозв'язку. Також автор визначає центральний елемент методичної системи навчання математики – цілі навчання. Але таке направлення методичної системи на актуальні раніше вимоги до знань, вмінь та навичок учнів сьогодні втратило сенс. Тому ставлення до кожного з компонентів та методичної системи навчання взагалі потребує глибокого переосмислення на новому рівні.

Сучасний дослідник методичних системи Г.І. Саранцев вважає, що методична система А.М. Пишкало не відповідає сучасним вимогам та задачам навчання. Він відмічає, що сьогодні у центрі уваги повинен стояти учень та

випускників загальноосвітніх шкіл і на сьогодні є актуальним. На нашу думку, доцільнішою буде зміна традиційної системи навчання математики на систему модульного навчання.

Питання модульного навчання присвячено багато зарубіжних досліджень (В.М. Гарєєв, Б.Голдшміт, М.Голдшміт, Є.М.Дурко, С. І. Куликов, К.Курх, Дж. Рассел, Б.Ф.Скіннер, Р. Оуєнс, П.А. Юцявічене), а також вітчизняних (В.І.Бондар, К.Я.Вазіна, С.М. Гончаров, О.Є.Гуменюк, П.І.Сікорський, А.В.Фурман), серед яких можна виділити роботи Г.І.Біляніна, Р.С.Бекірової, О.В.Мішеніної, Л.О.Сазонової, що стосуються модульного навчання саме при вивченні математичних дисциплін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Не дивлячись на широку освітленість питань, що стосуються модульного навчання в працях вітчизняних та зарубіжних науковців, маємо констатувати той факт, що в цих працях розглянуто або вивчення окремих тем із математики за допомогою модульного навчання в середній школі, або вивчення математики у ВНЗ, а питання впровадження модульного навчання при вивченні початків аналізу в старшій школі все ж таки є нерозв'язаним.

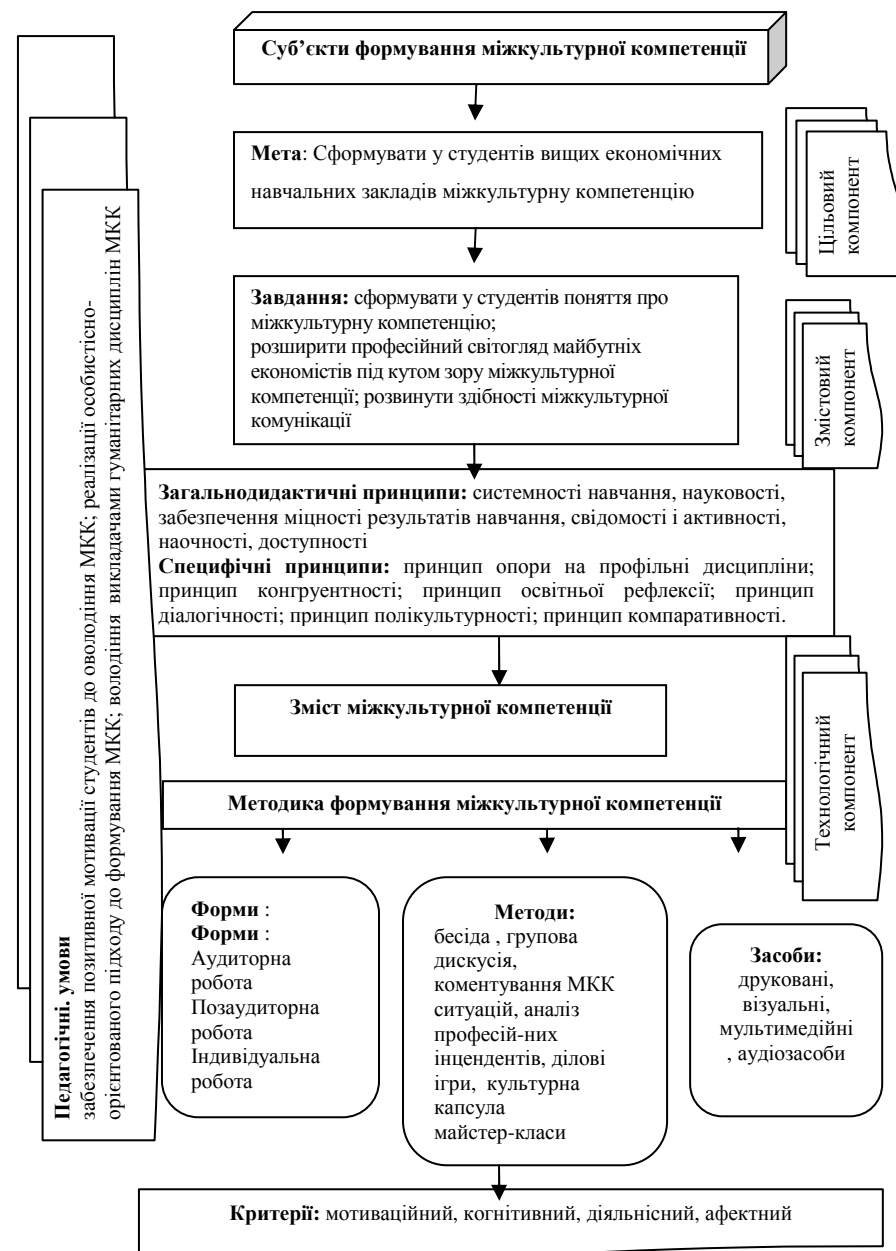
Метою цієї статті є висвітлення основних положень, що стосуються побудови методичної системи модульного навчання початків аналізу в старшій школі та характеристика компонентів цієї методичної системи.

Виклад основного матеріалу. Методична система навчання початків аналізу учнів старшої школи є конкретним проектом, що розроблено нами на основі теоретичної моделі модульного навчання. Спочатку визначимося з поняттям методичної системи.

Н. В. Кузьміна [2] побудувала схему зв'язаних систем, серед яких методична система займає своє місце. (Див. Мал.1)



Мал.1



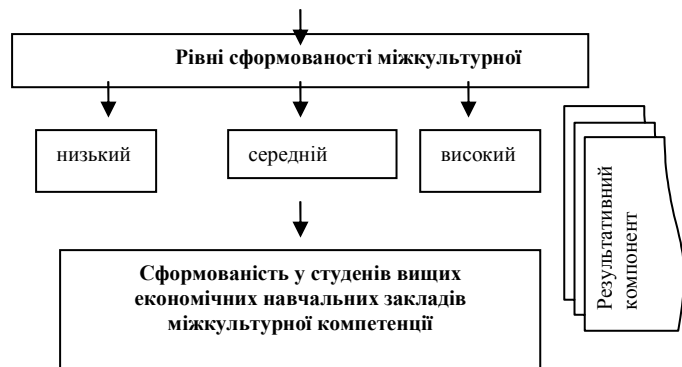


Рис.1.1 Модель формування міжкультурної компетенції студентів

В психології основними структурними компонентами діяльності визначені потреби, які залежать від рівня розвитку суспільства, специфічних соціальних умов діяльності конкретної особистості і конкретизуються в мотивах, які спонукають людину (певну соціальну групу) до певної діяльності. У свою чергу мотиви зумовлюють визначення мети як суб'єктивного образу бажаного результату, будь-якої дії. В навчальній діяльності, як і в будь-якій іншій, меті відведене особливе місце (залежить від того, хто задає мету). Якщо мета задається зовні (наприклад, студенту – викладачем), то діяльність буде носити репродуктивний (виконавчий) характер. У такому разі не виникає проблеми цілепокладання. Але система формування міжкультурної компетенції повинна мотивувати студента на активне засвоєння знань про іншу культуру і відповідати на питання: «Навіщо вивчається культура іншої країни?», «В чому полягає професійна значущість її вивчення?» Тільки за умови, коли мета сприймається студентами як значуща й необхідна їм у майбутньому житті та професійній діяльності, відповідає особистим інтересам і потребам, вона буде успішно реалізована. Вітчизняними вченими-дидактами виявлено, що у мету, крім «кінцевого результату діяльності людини, в явній чи неявній формі входять шлях руху в напрямку до кінцевого результату і способи діяльності, що забезпечують одержання цього результату» [2, с.136]. Отже, саме мета забезпечує взаємозв'язок усіх елементів в системі вивчення навчальної дисципліни і в нашому дослідженні саме вона задає характер моделі (рис. 1).

Якщо діяльність викладача і студента має продуктивний характер, а тим більше інноваційний, творчий, то процес цілепокладання треба розглядати як складний, який має свої фази, стадії та етапи, форми, методи і засоби залежно від спрямованості діяльності – дослідницької, практичної, навчальної тощо. О. Новиков зазначає, що в категоріях системного аналізу процес цілепокладання визначається як проектування. Наступним етапом діяльності вчений називає цілевиконання. Цей процес можна розглядати як певну технологію реалізації визначеної мети. Проте у роботі йдеться про моделювання процесу формування МКК у студентів, а не про модель окремого навчального заняття.

rhythmical competence of music teachers. The pedagogical technology of formation the students' readiness of to the activation of the elementary schoolchildren's art activity is cleared up and experimentally approved. The necessary and sufficient pedagogical conditions of its functioning are defined in the Work of a higher pedagogical school. **Keywords:** Musical and rhythmical competence, not the classical dance, feeling of the rhythm.

Література

1. Методика музикального виховання в школі: Учеб. для учащихся пед. уч-щ по спец. 03.05.00 „Муз. воспитание”, 03.07.00 „Преподавание в нач. классах общеобразоват. шк”. – М.: Просвещение, 1989. – 207с.
2. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепьяно: М., 1961. – 272с.
3. Методика музикального виховання в школі: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов.- М.: Просвещение, 1983. – 224с.
4. Боттомер П. Танец современный и классический. Большая иллюстрированная энциклопедия / перевод с англ. Молькова К. – М.: изд-во Эксмо, 2006. – 256 с.
5. Элли Башич. Импровизация как способность творческого выражения / перевод с нем. Ступеля А. – М.: изд-во „Музыка”, 1975. – 8 с.

Подано до редакції 16.05.2010

УДК 373.5.091.3:51

**ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ
МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ ПОЧАТКІВ АНАЛІЗУ УЧНІВ СТАРШОЇ
ШКОЛИ**

*Кухарева Олена Сергіївна
аспірант кафедри математики,
теорії та методики навчання математики,
РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)*

Постановка проблеми. Сьогодні, з переходом до нової системи навчання у школі, з введенням зовнішнього незалежного оцінювання з різних дисциплін, у тому числі з математики, вимоги до рівня підготовки випускників шкіл зростають все більше, що потребує від вчителів інноваційних, ефективніших підходів до навчання. Таким чином оптимізація навчального процесу, побудова нових методичних систем стає основним завданням для вчителів та методистів. Тому нами було побудовано нову методичну систему навчання початків аналізу в старшій школі, що ґрунтується на принципах та постулатах модульного навчання.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання підвищення рівня математичної освіти та реформування методичної системи навчання математики на різних етапах розглядало багато дослідників в нашій країні (Г.П.Бевз, Г.І.Білянін, М.І.Бурда, М.І.Жалдак, М.Я.Ігнатенко, Є.П.Нелін, З.І.Слепкань, І.Ф.Тесленко, В.О.Швець, М.І.Шкіль та інші) та за її межами (О.М.Абрамов, Ж.Адамар, Д.В.Аносов, Л.С.Атанасян, Г.Д.Глейзер, Г.В.Дорофеев, А.Г.Мордкович та інші). Але питання математичної підготовки

ритмические способности и культуру эстетических переживаний и сопереживания, приобщает их к сложному миру многогранных чувств. Яркость впечатлений, положительные эмоции, глубина чувств возникающие при знакомстве с неклассическими танцами, порождают потребность в повторной встрече. Важно начинать развивать музыкально-ритмическое чувство на ярких, доступных и близких студентам движениях и образах, а затем все более их усложнять, обогащая знаниями. Развитие чувств, всегда связано с развитием сенсорной культуры, с культурой зрительных и слуховых ощущений, с систематическими их упражнениями в процессе общения с искусством. Реакция студента на прекрасное, комическое, героическое, на ритмы, музыку возникает на основе переживания им эмоций, удовольствия, при этом в искусстве удовольствие вызывает не только красивое, но и выразительное. Развитие музыкально-ритмических способностей находится в прямой зависимости от разносторонности эстетической деятельности. Особенность танцевального искусства состоит в том, что достигается это средствами именно хореографической выразительности в эстетическом воспитании. В танцевальном искусстве накопилось и получило развитие умение использовать определенные приемы, позволяющие передавать богатейшие жизненные явления и формировать музыкально-ритмические способности.

Решение проблемы формирования музыкально-ритмической компетентности предполагает обучение с широким использованием музыкального и танцевального творчества в различных видах музыкально-эстетической деятельности. Это поможет творческому музыкально-ритмическому и эстетическому развитию школьников, как этого требуют новые программы преподавания школьного предмета „Музыка” поскольку современный учитель – это современный взгляд на роль музыки в обществе, это открытие музыкально-эстетической красоты школьникам.

Резюме. В статье автор анализирует проблему музыкально-ритмической компетентности в современной научной литературе. Рассматриваются пути эффективного формирования музыкально ритмической компетентности будущих учителей музыки. Психолого-педагогические методы в музыкально-эстетической деятельности помогут будущим специалистам реализовать свои творческие возможности, повысит свое мастерство. **Ключевые слова:** Музыкально-ритмическая компетентность, неклассические танцы, чувство ритма.

Резюме. В статті автор аналізує проблему музично-ритмічної компетентності в сучасній науковій літературі. Висвітлюються шляхи ефективного формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики. Психолого-педагогічні методи в музично-естетичній діяльності допоможуть майбутнім фахівцям реалізувати свої творчі можливості, підвищити свою майстерність. **Ключові слова:** Музично-ритмічна компетентність, некласичні танці, почуття ритму.

Summary. In the article the author deals with the problems of musical and rhythmic competence of music teachers and analyses these problems in modern scientific literature. He describes the ways of the effective forming musical and

У зв'язку з цим є необхідність наголосити на тому, що у структурі діяльності особливе місце посідають такі компоненти як *саморегуляція* (для індивідуального суб'єкта) та *управління* (в разі колективної діяльності). Перший розглядається як доцільність функціонування живих систем і має свою власну структуру: мета діяльності, яку приймає суб'єкт; модель значущих умов діяльності, програма власно виконавчих дій, система критеріїв успішності діяльності, інформація про реально досягнуті результати, оцінка відповідності реальних результатів критеріям успіху, рішення про необхідність і характер корекції діяльності. Здатність студента до саморегуляції у навчальному процесі обов'язково приведе його до успіху в опануванні професійною компетентністю. А, як відомо, отриманий одного разу успіх стимулює до нового, що підвищує результативність навчання.

Між тим важко не погодитися з ученим у тому, що колективна діяльність (студентська група у вищому навчальному закладі) «неможлива без створення певного порядку, розподілу праці, визначення місця і функцій кожної людини в колективі, що здійснюється за допомогою управління» [1, с.12]. Відповідно до завдань нашого дослідження процес формування міжкультурної компетенції у студентів ми розглядаємо як систему певних дій, спрямованих на досягнення мети.

Відомо, що системний підхід як методологічна основа розвитку пізнання оточуючої дійсності широко використовується в педагогічних дослідженнях. Його застосування передбачає розгляд об'єкта, явища, процесу як цілісної динамічної системи. До складних систем, якими визнані педагогічні системи, І. Бажин пропонує використовувати таке визначення: «Системою є сукупність взаємозв'язаних елементів, об'єднаних єдністю цілі та загальними цілеспрямованими правилами взаємовідносин» [3, с.13]. Педагогічні системи досліджують сучасні вітчизняні вчені, у числі яких: О.Автушенко, В. Бондар, Н. Морзе, О. Семеніхіна, Н. Островерхова, Л. Петренко, В. Пікельна, Н. Тверезовська та ін. У своїх наукових працях В. Пікельна, обґрунтовуючи положення теорій систем, управління і моделювання, схарактеризувала властивості систем: наявність обґрунтованих підсистем, які входять до конкретної системи; визначення прямих і зворотних зв'язків між підсистемами; мети і завдань функціонування кожної підсистеми, що характеризує її специфіку; наявність у всіх підсистемах ознак всієї системи (кожна підсистема функціонує згідно із загальною метою всієї системи; кожна підсистема може бути розглянута як відносно цілісна система) [5]. Дослідницею доведено, що будь-яка система може бути змодельована і повинна управлятися (система і управління – це тандем). Функції управління визначаються цілями, завданнями і розкривають зміст роботи. Такої ж думки дотримується інший вітчизняний вчений Н. Островерхова, зазначаючи, що педагогічним системам притаманні всі характерні ознаки соціальної системи, а саме: наявність сукупності елементів, об'єктивно існуючих зв'язків між елементами системи, притаманність ознак цілісності системи, ієрархічна підпорядкованість елементів системи, притаманність ознак цілісності системи, ієрархічна підпорядкованість елементів системи, зв'язок системи з зовнішнім середовищем, наявність мети функціонування системи, змодельованість будь-

якої системи [6, с.29]. Ми цілком погоджуємося з думкою науковця, що ймовірно на етапі констатувального експерименту побудувати модель (модель формування міжкультурної компетенції у студентів вищого економічного навчального закладу).

Проблема моделювання процесу формування міжкультурної компетенції майбутніх економістів є актуальною як для теорії, так і для педагогічної практики. Розроблена і представлена в цій статті модель формування міжкультурної компетенції студентів вищих економічних навчальних закладів як цілісної системи (рисунок 1) дозволяє виділити три найбільш важливі аспекти її застосування: гносеологічний (модель виступає проміжним об'єктом у процесі пізнання педагогічного явища); загальнометодичний (оцінює зв'язки між елементами навчального процесу); психологічний (описує різні сторони навчальної та педагогічної діяльності). За робоче нами було зроблено припущення, що при вивченні іноземної мови, викладачами застосовується не тільки компетентнісний, але й особистісно орієнтований підходи, і більшість сучасних студентів мотивовані до вивчення іноземної мови. Тому ми побудували модель з урахуванням *суб'єкт-суб'єктної* взаємодії викладача і студента в процесі навчання. З теорії систем відомо, що суттєвою ознакою системи є наявність певної «глобальної» мети, загальної для системи в цілому. Такою глобальною *метою* для нашої моделі є підготовка фахівців економічного профілю зі сформованою міжкультурною компетенцією. На реалізацію цієї мети спрямовані такі завдання: розширення професійного світогляду майбутніх економістів; формування у них креативного мислення для побудови грамотної та досвідченої співпраці із зарубіжними партнерами; розвиток здібностей МКК [4].

Мета і завдання формування МКК утворюють *цільову компоненту* моделі. Очевидно, реалізація мети і завдань можлива лише за умов засвоєння змісту МКК і має свою структуру (предметно-професійні, лінгвістичні, соціокультурні знання, знання національного стилю комунікацій та його характеристики, стратегічні і компаративні вміння; навички самостійного прийняття рішень, роботи в команді, безперервного навчання та особистісні якості студента). З огляду на те, що зміст МКК є складним інтегрованим утворенням, у моделі він розглядається як її окрема *змістова компонента*. Як свідчить практика викладання іноземної мови у вищих економічних навчальних закладах, у програмах не виокремлюються конкретні теми, при вивченні яких здійснюється формування МКК. Цей процес повинен «пронизувати» весь навчальний курс, тобто має бути наскрізним.

Безумовно, що ефективність навчального процесу визначається переважно методикою викладання, яка і є саме тим інструментом, котрий дозволяє сформувати МКК у студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності. Тому обов'язковими складовими моделі формування МКК у студентів є *методика формування МКК, форми організації навчання* студентів (аудиторна, поза-аудиторна, індивідуальна робота), *методи* (бесіда, групова дискусія, коментування МКК ситуацій, аналіз професійних інцидентів, ділові ігри, майстер-класи та ін.) та *засоби навчання*. У своєму взаємозв'язку вони представлені в моделі *технологічною компонентою*, яка є тим інструментарієм, що дозволить у результаті підготувати фахівців економічного профілю із знанням іноземної мови та сформованою міжкультурною компетенцією. Саме методику

Школьное хореографическое образование призвано целенаправленно реализовывать на уроках музыки, а также на внеклассных музыкальных занятиях, способность чувствовать, понимать, любить, оценивать явления искусства, наслаждаться ими, и поэтому под танцевальной культурой подразумевается:

- индивидуальный социально – художественный опыт, обуславливающий возникновение высоких музыкальных потребностей;
- интегративное свойство личности учащегося, главными показателями которого являются музыкальная развитость и музыкальная образованность.

Каждый танец пользуется собственными изобразительно-выразительными средствами, и в этом раскрывается важнейшая видовая особенность творчества. Собственные особые средства отдельных движений определяются, прежде всего, воспроизведением и заданиями каждого из них. Они обусловлены, также, и природой танца. Ведь как бы многообразны ни были сегодня виды, жанры, школы хореографического искусства, они обязаны своим происхождением народному танцу. Танец позволяет создать своеобразную атмосферу, ритм общения и сам выступает как язык общения. Эта природа танца остается неизменной. Ритмическая основа и способность к ритму – одно из важнейших свойств природы человека. Вместе с музыкой, песней, словом танец вышел и на подмостки представленный. Большое место танец занял в музыкальных спектаклях. Рано определилась его значительная роль в опере. Это еще раз доказывает, что танец имеет большое значение в формировании музыкально-ритмической компетентности студентов. В сценическом танце целое действо, развернутый сюжет раскрывается средствами музыкально – пластической выразительности. Это позволяет воспитывать эстетические особенности школьников и студентов. Но как ни специфичны изобразительно-выразительные средства отдельных движений, между ними существует определенная связь. Она выражается не только в том, что все изобразительно - выразительные средства движений подчинены воздействию некоторых общих закономерностей, но и в том, что те или иные виды движений могут пользоваться при определенных условиях изобразительными средствами других движений. Так, например, хореография, будучи искусством пластического движения, прибегает к использованию пластических средств скульптуры. Работа над каждым движением должна вводить студентов в свет глубоких чувств и размышлений.

Танец как художественно-образная форма представляет значительную трудность для целостного восприятия. Именно в подростковом возрасте формируется интерес к искусству, хотя часто и ослабевает потребность в творческой деятельности. Понять условный характер танца в единстве формы и содержания студентам не всегда удается в силу отсутствия у них определенного запаса жизненного и эстетического опыта эстетических знаний. В танце студент воспринимает, прежде всего событийную сторону, выпуская из поля зрения собственно художественную значимость и подходя к его оценке главным образом с нравственными критериями.

Знакомство с неклассическими танцами значительно обогащает и расширяет эмоциональный мир студентов, формирует музыкально-

В музыке необходимо искусство танца, иными словами танец и музыка взаимосвязаны, изменения в общественной жизни оказывали непосредственное влияние на развитие искусства танца, порождая новые виды, жанры и стили. Музыка и танец комплексно, гармонично воздействуют на чувственные, интеллектуальные и волевые элементы. Комплексность достигается благодаря разнобразию функций: коммуникативной, познавательной, зрелищной и эстетической. Танец требует от личности сотворчества, эстетического реагирования, постижения ценностей. Воссоздавая образ в своем сознании, человек выполняет главную задачу – развивает чувственно – эмоциональный опыт. Поэтому танец следует рассматривать как процесс взаимодействия и процесс воссоздания в эстетическом сознании студентов как будущих учителей музыки, т.к. музыкально-эстетическое воспитание в школе не может быть ограничено только рамками уроков музыки, и следует максимально использовать и возможности внеклассной работы.

Танец имеет большое эмоциональное воздействие на исполнителей, и поэтому его нужно широко использовать как средство эстетического воспитания и формирования музыкально-ритмических способностей. Танец развивает творческое воображение и фантазию, способность тонко чувствовать, реагировать, правильно оценивать происходящее вокруг; он является средством самовыражения и самоутверждения личности. Следовательно, танец пользуется элементами чувственного мира и его важная роль принадлежит творчеству, на основе которого и происходит эстетическое воспитание.

Большая творческая работа требуется при разучивании танцев. Танец расширяет кругозор, воспитывает уважение и любовь к культуре. Творческая деятельность – это производительный труд, а развитие ребенка все еще направленно на воспроизведение [5, с.7]. Учебный предмет „Танец” имеет следующие задачи:

- увлечь танцем, привить интерес и любовь к нему, научить ценить его красоту, развивать эмоциональную сферу учащегося, вызвать эстетический отклик на музыкальное произведение и танец;
- развить музыкально – образное восприятие, научить разбираться в закономерностях искусства, восприятию музыки, научить размышлять;
- заложить основы творческих и музыкально-ритмических способностей, практических умений и навыков в процессе исполнения, импровизации, движения под музыку;
- развивать музыкально – эстетический вкус и потребность в общении с музыкальными шедеврами, побудить к самообразованию.

Применительно к танцевальному воспитанию Л. Дассвиль конкретизировал элементы следующим образом:

- освоить ритм и сохранить его в танце, отмечать акценты;
- ознакомить с ритмами танцев;
- умение ходить, двигаться, расслабляться, проявлять творческую деятельность [4. с.14].

викладання ми розглядаємо як «шлях» до реалізації мети й отримання результату.

Цим у розробленій нами моделі зумовлена *результативна компонента* – сформованість міжкультурної компетенції студента – майбутнього фахівця з економіки. Рівні сформованості міжкультурної компетенції (низький, середній, високий), розроблені критерії (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, афектний), що входять до *оцінної компоненти*, дозволяють з'ясувати наперед задані і дійсні результати діагностики та коригування цього процесу.

Висновки. Вважаємо, що реалізація цієї моделі в педагогічній практиці дасть змогу підвищити ефективність навчання іноземній мові у вищому навчальному закладі, стимулюватиме викладачів до подальшого вдосконалення педагогічної майстерності і розвитку творчості. Водночас очевидне зростання рівня сформованості МКК у студентів мотивує їх до подальшого успіху, а, отже, прагнення розширювати свій професійний світогляд, розвивати креативне мислення, критичний погляд на налагодження грамотної та досвідченої співпраці із зарубіжними партнерами та здібності міжкультурної комунікації.

Актуальні напрями подальшої розробки окресленої проблеми полягають в дослідженні впливу моделі на результати формування МКК студентів економічного профілю.

Резюме. У статті представлена авторська модель формування міжкультурної компетенції у студентів вищих економічних навчальних закладів та здійснено її теоретичне обґрунтування, доведена доцільність її використання в педагогічній практиці викладачів ВНЗ. **Ключові слова:** модель, система, міжкультурна компетенція.

Резюме. В статье представлена и теоретически обоснована авторская модель формирования межкультурной компетенции студентов высших учебных заведений экономического направления, доказана целесообразность ее использования в педагогической практике преподавателей высших учебных заведений. **Ключевые слова:** модель, система, межкультурная компетенция

Summary. The article introduces the author's model of developing intercultural competence in students majoring in economics and gives its theoretical grounds. It proves the efficiency of implementation such models in high school teaching practice. **Keywords:** model, system, intercultural competence

Література

1. Новиков А.М. Методология учебной деятельности / А.М. Новиков. – М.: Издательство «Эгвес», 2005. – 176 с.
2. Малафійк І.В. Дидактика: Навчальний посібник / І.В. Малафійк. – К.: Кондор, 2005. – 398 с.
3. Бажин И.И. Исследование систем управления: Компакт-учебник / И.И. Бажин. – Харьков: Консум, 2004. – 336 с.
4. Зеліковська О.О. Сутність та структура міжкультурної компетенції студентів вищих економічних навчальних закладів / О.О. Зеліковська // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей. – Ялта: РВВ КГУ, 2010. – Вип. 24. – Ч. 2. – 2010. – С. 216-224.
5. Пикельная В.С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 /

Пикельная Валерия Семеновна. – Кривой Рог, 1993. – 374 с.

6. Острроверхова Н.М. Методологія аналізу якості уроку як педагогічної системи / Монографія / Н.М. Острроверхова – Харків: ТИТУЛ, 2008. – 402 с.

Подано до редакції 11.06.2010

УДК 37.091.33: 811.111

**МЕТОДИЧНА ОРГАНІЗАЦІЯ ВСТУПНОГО КОРЕГУВАЛЬНОГО
КУРСУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ
НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Каменський Олександр Іванович
кандидат пед. наук, доцент, зав. кафедри іноземних мов
Євпаторійського інституту соціальних наук РВНЗ
«Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із практичними завданнями. Згідно Доктрини розвитку освіти в Україні у XXI ст. і Програми з англійської мови для професійного спілкування (2005 р.), у студентів нефілологічних спеціальностей, які оволодівають професійно-орієнтованою іноземною мовою, повинні бути сформованими не лише лексико-граматичні, але й фонетичні навички як операційна база іншомовної мовленнєвої діяльності. Натомість аналіз практичного рівня розвитку фонологічної компетенції студентів і випускників вітчизняних закладів вищої професійної освіти засвідчив, що в англomовному мовленні студентів наявні порушення вимовних і інтонаційних норм, які призводять до неможливості ефективної комунікативної діяльності фахівців у професійному дискурсі. Отже, одним з найважливіших завдань сучасного курсу професійно-орієнтованої іноземної мови має бути формування основ іншомовної динамічної стереотипії, що дозволить компенсувати різномірневу іншомовну підготовку першочерговиків і забезпечити достатній рівень розвитку їхніх артикуляційних навичок і просодичних вмінь, достатніх для цілей спілкування іноземною мовою у повсякденній, академічній та професійній сферах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, присвячених проблемі. Проблемі змісту й організації вступного корегуального курсу присвячені дослідження К. Ю. Вартанової, А. С. Гембарук, П. Б. Гурвіча, Я. М. Колкера, М. В. Ляховицького, Р. Ю. Мартинової, З. М. Никитенко, О. С. Шкляєвої, А. Doff, J. Harmer, E. Tarone. Більшість дослідників надає першочергового значення завданню формування фонетичної компетенції на протязі початкового етапу навчання іноземної мови (Ю. В. Головач, Т. Є. Єременко, В. В. Перлова, І. І. Халєєва, А. О. Хомутова, А. Baker, D. M. Brinton, M. Celce-Murcia, D. M. Chun, J. M. Goodwin, M. Hewings, C. Mortimer). Разом з тим, лінгводидакти наголошують на необхідності інтегрованого викладання іноземної мови як умови успішного формування іншомовної комунікативної компетенції, у тому числі, під час вступного корегуального курсу (Н. Ф. Бориско, В. М. Гутник, Н. О. Красовська, Р. Ю. Мартинова, О. Б. Тарнопольський). Проте, проблема методики формування основ іншомовної професійно-комунікативної компетенції студентів нефілологічних

музику и вследствие этого тонко чувствовать эмоциональную выразительность временного хода музыкального произведения” Танец состоит из двух элементов: движение и ритм. Соединение ритмов движений и ритмов музыки имеет большое эмоциональное и мышечное удовольствие. Музыка подсказывает движения. А движение, в свою очередь, помогает студентам как будущим учителям музыки понять музыку и выразительно передать ее через создание музыкально-ритмического образа. Для этого движения должны быть эмоционально выразительными и музыкально ритмическими, именно в таких движениях сливаются тело и дух. Индивидуальность студента становится частичкой музыки, студент ощущает музыку в своем теле и через тело выражает порывы души своими движениями в неклассических танцах.

Обратившись к истории развития неклассических танцев, ритмики, ритмической гимнастики, аэробики, мы установили, что все эти направления имеют одни исторические корни, образуя единственный способ музыкально-ритмического воспитания, которое является частью художественного воспитания, основанное на единстве музыки и движений. Музыка как область искусства принадлежит к эстетическому воспитанию, а движения, физические упражнения являются составляющей частью физического воспитания. Таким образом, предметом музыкально- ритмического развития имеются в наличии как эстетические, так и физические корни, которые находятся в тесном соединении и взаимодействии. Музыка – это эмоции, ритм, а ритм - это такой компонент музыки, который наиболее натурально отражен в движении. Поэтому музыкально – ритмическая деятельность в неклассических танцах нравится студентам, привлекает их своей эмоциональностью и возможностью активно выразить свои чувства, она является основой формирования музыкально – ритмической компетентности.

Владение инструментом, голосом, а также дирижерскими умениями представляет собой еще не полный „багаж” знаний, которые должен приобрести будущий учитель[2,с.31].

В наше время музыканты, играя на своих инструментах не пытаются танцевать, тогда как в древнем Египте существовал забавный танец музыкантов. В древнем Египте музыканты не стояли \ сидели неподвижно как сейчас, а танцевали во время игры на своих инструментах, и это был особый вид танца.

Повседневная жизненная практика учит, что все особенно интересное человека укладывается в памяти быстро и легко, и, напротив, все, к чему равнодушен, что вызывает скуку, запоминается с трудом и быстро забывается. Таким образом, заинтересовывая изучаемым, мы создаем благоприятные условия для его запоминания. Объясняется это тем, что интерес – один из важнейших стимулов активизации процесса работы [1,с.37].

Учителю необходимо учить детей воспринимать музыку. Конечно, прежде всего нужно „общаться” с ней, слушать. Он должен сделать музыкальное произведение доступным учащимся и через осознание ими музыкально-выразительных средств углубить эмоциональную эстетическую реакцию. А для того чтобы слушание становилось слышанием, нужны какие-то дополнительные моменты.[3,с.175]

процессе индивидуального обучения исследовала Н.Л. Беляя. Однако изученные работы не охватывают всех вопросов музыкально-ритмической компетентности будущих учителей музыки, согласно с этим данные современные исследования не раскрывают педагогические условия формирования музыкально-ритмической компетентности.

Согласно требованиям Болонского процесса в современных ВУЗах происходит сокращение времени аудиторной учебной нагрузки и педагогических практик. Это приводит к тому, что отведенного времени не хватает для формирования музыкально-ритмической компетентности будущих учителей музыки, тогда как она должна занимать важное место в структуре педагогической деятельности студентов и качественной подготовке будущих учителей музыки.

Теоретический анализ научных работ и знакомство с практическим опытом работы в ВУЗе относительно данной проблемы дали возможность обнаружить противоречия между: современными запросами общества к профессиональной подготовке учителей музыки и недостаточным уровнем их профессионально-педагогической компетентности; существенными изменениями в подходах к формированию музыкальной ритмики у учеников в условиях индивидуализации и информатизации образовательного процесса в современной школе и несоответствующего содержания профессионально-педагогической подготовки будущих учителей музыки; необходимостью формирования музыкально-ритмической компетентности будущих учителей музыки и отсутствие соответствующей системы и научно-методического обеспечения для эффективного осуществления этого процесса.

На протяжении столетий музыка и танец включались в систему эстетического воспитания человека. Особо большую роль искусства в воспитании и развитии детей придавали видные педагоги Б.Л. Яворский, Н.Я. Брюсова, В.Н. Шацкая, Н.Л. Гродзенская.

Активно использовали роль искусства и художественного воспитания в разнообразных видах учебной деятельности В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили.

Проблема художественно-эстетической деятельности подрастающего поколения актуальна и сегодня, о чём свидетельствуют исследования ряда учёных (О.А. Апраксина, Н.А. Ветлугина, А.В. Глузман, И.Л. Дзержинская, Г.Н. Падалка, Л. А. Хлебникова, Г. П. Шевченко)

Не смотря на значительное количество исследований, ориентированных на различные аспекты музыкального воспитания и образования, значение неклассических танцев в формировании музыкально-ритмической компетентности будущих учителей музыки недостаточно полно изучены.

Целью данной статьи является исследование педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования музыкально-ритмической компетентности будущих учителей музыки.

Изложение основного материала. Музыкально-ритмическая способность, то есть чувство ритма – это основа музыкальности. Чувство ритма имеет не только моторную, но и эмоциональную природу. Оно характеризуется Б.М.Тепловым как „способность активно переживать (отражать в движении)

спеціальностей з акцентом на її фонологічному компоненті на початковому етапі навчання ще набула системного висвітлення. Вищесказане зумовило вибір теми статті та склало актуальність дослідження.

Мета статті – запропонувати методичну організацію вступного корегуального курсу англійської мови для студентів нефілологічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Виділення вступного корегуального курсу як окремого етапу навчання обумовлено недостатнім вихідним рівнем мовної підготовки студентів-першокурсників, який визначається як False Beginners [7], з одного боку. З іншого боку, фокус навчальної діяльності на формуванні фонологічного компоненту англійської мови визначається потребою подолання вимовного акценту в англійському мовленні студентів, який виявляється в порушеннях артикуляційної бази англійської мови, відхиленнях від нормативної вимови англійських фонем і алофонів [5], порушеннях просодичних характеристик англійського усного дискурсу. Вищесказане дозволяє визначити вступний корегуальний курс як фонетичний етап навчання англійської мови [6].

Викладання професійно-орієнтованої англійської мови на фонетичному етапі навчання здійснюється на засадах інтегрованого підходу до формування англійської професійно-комунікативної компетенції, який уможливає, поряд з професійною та особистісною комунікацією, професійну та особистісну самоосвіту засобами англійської мови. Засобами навчання на фонетичному етапі є авторський навчально-методичний комплекс у складі підручника англійської мови [4], навчального посібника з практичної граматики англійської мови [2] і завдань для індивідуальної та самостійної роботи студентів [1; 3]. До завдань фонетичного етапу входить формування: артикуляційних рецептивно-репродуктивних навичок і рецептивно-репродуктивних і продуктивних просодичних умінь; технічних навичок читання; рецептивно-репродуктивних лексико-граматичних навичок у межах програмної тематики; рецептивно-продуктивних умінь, які забезпечують тематичне монологічне і діалогічне висловлювання обсягом до трьох хвилин при швидкості говоріння не менше трьох речень на хвилину.

Відповідно до вирішуваних завдань, вправи фонетичного етапу підрозділяються на три групи: 1) фонетичні вправи; 2) лексико-граматичні вправи; 3) вправи на оволодіння навичками і вміннями усного мовлення.

Група фонетичних вправ націлена на інтегральне формування артикуляційно-інтонаційних навичок і просодичних умінь і технічних навичок читання. До неї входять:

- вправи в сприйнятті, імітації та репродукції, яким передують пояснення особливостей артикуляції і демонстрація звуку ізольовано і в контексті слова з метою попередження міжмовної і внутрішньомовної інтерференції. Вправи націлені на формування навичок упізнання і артикуляції звуку в складі слова і на встановлення графемно-фонемних відповідностей (режим Т – С1, Т – Р, Р1 – Р2 – Рn);

- контрастивні вправи у сприйнятті, імітації, диференціації та репродукції односкладових і багатоскладових слів, спрямовані на зняття внутрішньомовної інтерференції та попередження фонематичних помилок: втрати глибини і довготи задніх-язичних голосних звуків; недотримання опозиції по відкритості-закритості голосних звуків; оглушення дзвінких кінцевих приголосних звуків (режим Т – СІ, Т – Р, Р1 – Р2 – Рn);

- вправи в читанні транскрипції, перекладі транскрипційного запису слів в орфографічний, читанні професійно значущих аббревіатур (режим Р1 – Р2 – Рn);

- вправи у сприйнятті, імітації, диференціації та репродукції інтонаційного контуру на рівні словосполучення та речення, націлені на засвоєння ритміко-інтонаційних характеристик англійського речення (режим Т – СІ, Т – Р, Р1 – Р2 – Рn);

- вправи в рецепції та репродукції на рівні діалогічної єдності, націлені на встановлення зв'язку інтонаційного контуру з його комунікативною функцією та оволодіння логічним фразовим наголосом (режим парної роботи);

- вправи в рецепції та репродукції, націлені на актуалізацію вимовних навичок і просодичних умінь і технічних навичок читання у зв'язному тексті (режим Т – СІ, Т – Р, Р1 – Р2, Р1 – Р2 – Рn).

Група лексико-граматичних вправ спрямована на опанування мовним матеріалом вступного корегуального курсу, який включає:

а) іменник, особисті, присвійні та вказівні займенники, структуру розповідного ствердного і заперечного речення, структуру всіх типів питальних речень, загальні відомості про значення і вживання артикля, прийменники місця, наказовий спосіб і теперішній невизначений час дієслова, прислівники частотності, кількісні та порядкові числівники;

б) близько 200 лексичних одиниць активного словника і до 250 одиниць пасивного словника.

Формування лексико-граматичних навичок спирається на самостійно отримувані лінгвістичні знання, систематизовані на аудиторних заняттях під керівництвом викладача, та на самостійну семантизацію тематичного тексту за допомогою словника підручника. До групи лексико-граматичних вправ входять:

а) мовні вправи:

- націлені на розвиток мовної здогадки з опорою на інтернаціональну лексику або знайомі способи словотворення (режим Р1 – Р2; малі групи з елементами мовної гри);

- у підстановці лексичної одиниці на рівні речення або мінітексту з вербальною опорою, спрямовані на впізнання окремих слів і співвіднесення їх із значенням (режим Р1 – Р2 – Рn);

- в угрупованні лексичних одиниць за понятійною ознакою (співвіднесення словотворчих елементів зі значенням) (режим Р1 – Р2 малі групи з елементами мовної гри);

- у диференціації граматичних форм на рівні словосполучення та речення;

- у трансформації мовних одиниць на рівні слова та речення;

- у підстановці граматичної форми у мовленнєвий зразок;

- у реконструкції мовленнєвого зразка на рівні речення;

УДК 371

ЗНАЧЕНИЕ НЕКЛАССИЧЕСКИХ ТАНЦЕВ В ФОРМИРОВАНИИ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

Куликов Никита Богданович
аспирант кафедры педагогики

РВУЗ „Крымский гуманитарный университет”

Актуальность. В условиях развития демократического украинского государства коренным образом изменяется ситуация в системе образования, возникает необходимость его динамического развития. В Законах Украины „Об образовании”, „О высшем образовании”, Акцентируется внимание на необходимости развития образования, на основе новых прогрессивных концепций; внедрение новых современных технологий и научно-методических достижений в учебный процесс; подготовки нового поколения педагогических кадров. Национальная доктрина развития образования Украины в XXI столетии, Концепция педагогического образования определяет приоритетным направлением развитие образования и внедрение современных методик, которые обеспечивают усовершенствование учебно-воспитательного процесса, доступность образования, подготовку молодого поколения к жизнедеятельности в современном обществе.

Существенные изменения музыки и ритма, которые происходят из-за роста и развития новых музыкальных направлений, требуют новых подходов к разработке цели, содержания, формы и методов подготовки будущих учителей музыки. В связи с этим встает проблема профессиональной подготовки будущего учителя музыки.

Проблемы формирования профессионально-педагогической компетентности изучались такими педагогами как Н.С.Коваленко, Н.П.Цырикова, Л.Г. Коваль, Г.Н.Падалка, Л.В. Линевиц, О.Б. Бигич, В.Н. Введенский, С.В.Левчук; кроме того основными направлениями исследований являются вопросы развития профессионально-педагогической компетентности преподавателя (А.В. Тадтаева, Т.А. Гайворонская, Ж.В. Ковалив, О.Б. Даутова, С.В. Христофоров) и формирование профессиональных качеств будущих учителей (Л.А. Кандыбович, Н.В. Кузиной, О.А. Абдулиной, В.Ф. Бойко, В.П. Андрущенко, З.Н. Курлянд, О.М. Щербина и др.).

Анализ психолого-педагогической литературы зарубежных и отечественных исследователей (Т.А. Зотева, А.В. Глузмана, Л.П. Аладова, Г.С. Левшенко, М.М. Конишев, В.Н. Шацкая, Н.Л.Гродзенская, и др.) показывает, что проблема формирования музыкально-ритмической компетентности будущих учителей музыки мало исследована в педагогике. Подготовкой будущих учителей музыки занимался В.И.Муцмахер, формирование музыкальных вкусов будущих учителей музыки изучал О.Н.Коробко, профессиональную компетентность и методическую оснащенность учителя разработала Л.Г.Арчажникова, педагогические условия формирования готовности будущих учителей к музыкально-эстетической деятельности рассматривал В.П. Андрущенко, формирование творческой способности студентов музыкально-педагогических факультетов педвузов в

1. Левитес Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения /Д.Г.Левитес. – М.: Издательство московского психолого-социального институту; Воронеж: Издательство НПО „МОДЭК”, 2003. – 320 с.
2. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: методич. посіб. Для студентів магістратури /С.С.Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
3. Прыгунов П.Я. Использование элементов актерской психотехники в деятельности сотрудников органов внутренних дел /П.Я.Прыгунов. – М.: „Щит-М”, 1992. – 45 с.
4. Прыгунов П.Я. Психологическое обеспечение специальных операций: Ролевое поведение. Учебное пособие. /П.Я.Прыгунов. – Изд-во ЕУФИМБ, 2000. – 300 с.
5. Миллер С. Психология игры. /С.Миллер – СПб.: Университетская книга, 1999, – 320 с.
6. Горностай П.П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности /П.П.Горностай – К.: Интерпресс ЛТД, 2007. – 317 с.
7. Болдырев Н.И. Методика воспитательной работы в школе: учеб пособие для пед. ин-тов. 2-е изд., испр. и доп. /Н.И.Болдырев – М. : Просвещение, 1981. – 223 с.
8. Страздас Н.Н. Система дидактических игр как средство формирования умелости и направленности: дис. ...канд. пед.наук (13.00.01) / Страздас Наталья Николаевна – Л., 1980. – 264 с.
9. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А.Вербицкий. – М.: Высш. Школа, 1991. – 206 с.
10. Рябова Н.М. Актуализирующее взаимодействие преподавателя и студентов в учебно-познавательном процессе как способ достижения педагогических целей : дис. ... канд. пед. наук : (13.00.08) / Рябова Наталья Михайловна – Кострома, 2000. – 208 с.
11. Котикова О.М. Мотивация майбутніх юристів до навчання як визначальний чинник суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студента //Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. Випуск 25. Частина 2. - С. 249-257.
12. Понятийный педагогический словарь : [Электронный ресурс] : Режим доступа: [[http:// docum.cos.ru/portal](http://docum.cos.ru/portal)].
13. Емельянов Ю.Н. Учебно-тренировочная группа в практике профессиональной подготовки студентов-психологов //Вестник ЛГУ. – Вып. 1. – 1982. – № 5. – С.19-22.

Подано до редакції 09.05.2010

- у реконструкції діалогічного єдності за граматичною ознакою, що попереджають міжмовну інтерференцію;
- б) умовно-комунікативні вправи:
 - в угрупованні та ранжуванні лексичних одиниць відповідно до комунікативного завдання;
 - у підстановці в мовленнєвий зразок відповідно до комунікативного завдання;
 - у трансформації мовленнєвого зразка з вербальної опорою відповідно до комунікативного завдання;
 - у завершенні мовленнєвого зразка згідно з комунікативним завданням або логічним завданням на рівні від речення до мінітексту.
- Група вправ, спрямована на оволодіння навичками і вміннями усного мовлення, включає:
 - а) умовно-комунікативні вправи:
 - у реплікуванні з вербальної опорою (режим парної роботи);
 - у вираженні подиву, протесту, заперечення, згоди або незгоди в рамках діалогічного єдності з вербальною або ілюстративною опорою (режим парної роботи);
 - у створенні мікродіалогу-розпитування на основі діалогу-зразку або часткової вербальної опори (режим парної роботи);
 - у створенні діалогу-розпитування з частковою вербальною або змішаною опорою (розклад занять, анкетні дані, план міста, ілюстрація у поєднанні з ключовими словами);
 - в об'єднанні речень у понадфразову єдність за логіко-змістовою ознакою;
 - у відновленні логічної послідовності фрагментів монологічного тексту;
 - у встановленні логіко-змістової структури монологічного тексту з опорою на ключові слова;
 - у розширенні монологічного тексту з опорою на додаткову інформацію у вигляді розрізнених речень;
 - в об'єднанні різноструктурних мовленнєвих зразків у понадфразову єдність відповідно до комунікативного завдання;
 - у переказі тематичного тексту із варійованим завданням;
 - у складанні мікромонологу зі змішаною опорою;
 - у трансформації тематичного тексту особистісного характеру з заміною фактичної інформації на власні або вигадані дані у відповідності з роллю-маскою;
 - б) комунікативні вправи у створенні власних діалогів-розпитувань з мінімізацією опор; у побудові монологічного висловлювання текстового рівня; в написанні особистого листа.

У процесі виконання вправ фонетичного етапу поряд з мовленнєвими навичками і вміннями формуються такі комунікативно-когнітивні уміння: зіставлення і протиставлення фонетичних та просодичних мовних явищ; виділення і номінування категоріальних ознак мовних одиниць; співвіднесення форми і значення мовної одиниці; встановлення фонемного-графемних відповідностей; перетворення за аналогією; знаходження інформації за

змістом, довідником, словником; виділення ключових слів, визначення логіко-змістової структури прочитаного або почутого.

Висновки з даного дослідження та подальші перспективи. Запропонована методична організація вступного корегувального курсу англійської мови для студентів нефілологічних спеціальностей, що включає фонетичні вправи, націлені на інтегральне формування артикуляційно-інтонаційних навичок і просодичних умінь і технічних навичок читання, лексико-граматичні вправи, спрямовані на опанування мовним матеріалом вступного корегувального курсу, та вправи, призначені для оволодіння навичками і вміннями усного мовлення, дозволяє вирішити завдання компенсації вихідної різномірної підготовки першокурсників, сформувати стійкі артикуляційні та лексико-граматичні навички, просодичні вміння та вміння, які забезпечують елементарне усне тематичне висловлювання, при одночасному оволодінні елементарними комунікативно-когнітивними вміннями сприйняття та переробки інформації.

Резюме. У статті запропоновано методичну організацію вступного корегувального курсу англійської мови для студентів нефілологічних спеціальностей. Виділення вступного корегувального курсу як фонетичного етапу навчання обумовлено потребою першочергового формування фонологічного компоненту англомовної комунікативної достатності студентів. Викладання професійно-орієнтованої англійської мови на фонетичному етапі навчання здійснюється на засадах інтегрованого підходу до навчання іноземної мови, який дозволяє компенсувати різномірну вихідну іншомовну підготовку першокурсників. Вправи фонетичного етапу підрозділяються на три групи: фонетичні вправи; лексико-граматичні вправи; вправи на оволодіння навичками і вміннями усного мовлення. **Ключові слова:** вступний корегувальний курс, фонетичний етап, інтегральний підхід.

Резюме. В статье предложена методическая организация вводно-коррективного курса английского языка для студентов нефилологических специальностей. Выделение вводно-коррективного курса как фонетического этапа обучения обусловлено необходимостью первоочередного формирования фонологического компонента англоязычной коммуникативной достаточности студентов. Преподавание профессионально ориентированного английского языка на фонетическом этапе обучения осуществляется в соответствии с принципами интегрированного подхода к обучению иностранному языку, который позволяет компенсировать разноуровневую исходную иноязычную подготовку первокурсников. Упражнения фонетического этапа подразделяются на три группы: фонетические упражнения; лексико-грамматические упражнения; упражнения на овладение навыками и умениями устной речи. **Ключевые слова:** вводно-коррективный курс, фонетический этап, интегральный подход.

Summary. The methodological organization of the English language introductory-corrective course for non-language students has been proposed. Treating the introductory-corrective course as the phonetic teaching-learning stage is caused by the high-priority of forming phonological component of the students' English language communicative efficiency. Teaching English for professional

Дані функції показують, наскільки є широким діапазон застосування тренінгу для формування умінь і навичок. Можна сказати, що тренінг є багатофункціональним у процесі підготовки майбутнього юриста.

Наступним блоком експериментально-рольового підходу виступають ситуаційні вправи, які вже зарекомендували себе як ефективний спосіб і метод у різних підходах, зокрема у технології контекстного навчання. Це різного роду навчально-професійні задачі, зміст яких у нашому випадку охоплює сферу юридичної психології і використовуються в процесі вивчення майбутніми юристами однойменної навчальної дисципліни.

У дослідженнях, автори яких обстоюють практико-зорієнтований підхід, проєктують і запроваджують різні навчальні курси у вищій школі, спрямовані на інтеграцію теоретичного і практичного компонентів навчання майбутніх фахівців різних спеціальностей, блоком, що завершує розробку експериментальних програм і курсів виступає навчально-професійна практика. Майбутні юристи порівняно, скажімо, з майбутніми педагогами мають у цьому плані дещо обмежені можливості, що зумовлюється тими повноваженнями, які мають практиканти, що опановують юридичну спеціальність. Їх практика здебільшого споглядальна, вони ще не мають права нести повну відповідальність за якість тих документів, які готують підчас практики і вона в певному смислі характеризується імітаційністю.

Тому контекстні професійно-рольові вправи максимально наближають студентів - майбутніх юристів до реалій професійної діяльності.

Висновки. Проаналізовано існуючі та розроблено нові технології психолого-педагогічної підготовки студентів на основі рольового навчання через досвід: рольові ігри, соціально-психологічні тренінги, професійно-рольові тренінги як сукупність експериментальних методів і засобів.

Ефективність використання ігрових технологій в процесі психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів визначається відповідністю системи спілкування та системи спільної діяльності. Педагогічні цілі, які охоплюють питання навчання та виховання (тісно пов'язані з дидактичними цілями психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів) можуть бути органічно поєднані з ігровими (спрямованими на створення мотивації власне до ігрового процесу) шляхом запровадження навчальних рольових ігор і навчально-рольових тренінгів.

Резюме. У статті розглянуто особливості впровадження рольових технологій у психолого-педагогічну підготовку майбутніх юристів **Ключові слова:** рольові технології, рольова гра, навчальний рольовий тренінг.

Резюме. В статье рассмотрены особенности внедрения ролевых технологий в психолого-педагогическую подготовку будущих юристов. **Ключевые слова:** ролевые технологии, ролевая игра, учебный ролевой тренинг.

Summary. The article deal with the special features of the introduction of the roles technologies into the psychological and pedagogical preparing of future lawyers. **Keywords:** role technologies, role game, learning and role training.

Література

сприятливих умов для внутрішнього відображення, зворотної реакції; забезпечення умов для цікавої і продуктивної взаємодії.

Дана робота передбачала відповідні принципи: рівності позицій між тренером і учасниками; активності, включеності у інтенсивну групу взаємодію кожного учасника групи; обмеженні групової дискусії і взаємодії того, що відбувається принципом „тут і тепер”; персоніфікації, відмови від безособових форм висловлювань; довірчого спілкування – відкритих, щирих, правдивих висловлювань; конфіденційності, збереженості змісту групового спілкування колом учасників групи і межами, часом і простором тренінгу; зворотного зв'язку як бачення і розуміння кожним учасником тренінгової групи ситуації взаємодії і способів вирішення проблем, що виявляються. У даній освітній ситуації використання тренінгових технологій необхідне як багатофункціональний метод навчання і розвитку особистості.

Тренінг – термін новий, у найзагальнішому тлумаченні означає прикладну теорію навчання, яка сприяє гармонійному розвитку людини. При цьому поняття „тренінг”, на думку Ю.М.Смельянова [13], має використовуватися не для позначення методів навчання, а для позначення засобів розвитку здатності до навчання або оволодіння будь-яким складним видом діяльності. Інакше кажучи, професійно-педагогічний тренінг виступає головною передумовою того, щоб привести у дію внутрішній резерв особистості, її здатності до саморозвитку.

З точки зору лінгвістичної, тренінг – це навчання, тренування, виконання певних вправ, тобто вправляння у чомусь. З психологічної точки зору – це одна із інтенсивних форм пізнання себе у навчальному процесі. З психолого-педагогічної – це система спеціально створених умов, за яких відбувається суб'єктивізація об'єктів навчання, тобто об'єкти навчання оволодівають відповідними засобами розвитку діяльності і переходять на рівень саморозвитку. З педагогічної точки зору тренінг – це система взаємопов'язаних способів впливу на студентів з метою вироблення у них стійких умінь, навичок, певних видів діяльності.

Ми будемо розуміти під тренінгом систему взаємопов'язаних способів взаємодії викладача і студента з метою формування у майбутніх юристів умінь і навичок.

Тренінг як система має такі функції:

1. Моделювання педагогічного завдання (задачі) (створення еталону певної професійної якості).
2. Формування умінь і навичок певних видів діяльності.
3. Оптимізація самого процесу формування професійних якостей майбутніх юристів.
4. Діагностика і корекція професійних умінь і навичок.
5. Розвиток здатності повного і адекватного розуміння себе та інших людей.
6. Організація діяльності майбутніх юристів з професійного самоосвіти і самовиховання.
7. Створення умов для особистісного підходу і створення ситуації успіху для кожного учасника цього процесу.

purposes at the phonetic stage is subject to principles of the integral approach to teaching a foreign language, which allows for overcoming the first-year students' uneven starting language level. Exercises of the phonetic stage are divided into three groups: phonetic exercises; lexical-grammatical exercises; exercises aimed at mastering oral speech habits and skills. **Keywords:** the introductory-corrective course, the phonetic stage, the integral approach.

Література

1. Каменский А. И., Каменская И. Б. Задания для индивидуальной работы по английскому языку для студентов 1-го курса дневной и заочной формы обучения и экстерната специальности 6.050100 „Маркетинг”, „Учет и аудит”, „Экономика предприятия”, „Экономическая кибернетика”. – Х.: ИНЭМ, 2006. – 52 с.
2. Каменский А. И., Каменская И. Б. Практическая грамматика английского языка: учеб. пособ. для студентов вузов. – Х.: Коллегиум, 2003.
3. Каменский А. И., Каменская И. Б. Приложение к учебнику английского языка для студентов экономических специальностей (курс для начинающих). – Х.: ИНЭМ, 2005. – 36 с.
4. Каменский А. И., Каменская И. Б. Учебник английского языка для студентов экономических специальностей: курс для начинающих: для студ. 1-го курса днев. и заоч. форм обучения и экстерната спец. 6.050100 „Маркетинг”, „Учет и аудит”, „Экономика предприятия”, „Эконом. кибернетика”. – Х.: Новое слово, 2006. – 135 с.
5. Кочубей В. Ю. Особенности вымовного акценту в английском языке украинцев: фонемный та фонетический аспекты: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – Кировоград, 2006. – 248 с.
6. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов: (моногр.). – К.: Вища шк., 2004. – 454 с.
7. Helgesen M. False Beginners: Activating Language for Accuracy and Fluency // The Language Teacher. – 1987. – Vol. 11. – No. 14. – P. 23-29.

Подано до редакції 18.05.2010

УДК 159.964

ПРОБЛЕМА ІНТЕГРАЦІЇ ТА ДЕЗІНТЕГРАЦІЇ В АНАЛІТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

*Калашиник Ілона Вікторівна
співробітниця Центру глибинної психології
при РВНЗ КГУ м. Ялта АПН України*

Підвищення професійного рівня психолога-практика потребує уваги до засобів пізнання механізмів психіки суб'єкта, що мають визначальний вплив на його активність. До таких механізмів, перш за все, відносяться процеси інтеграції та дезінтеграції, які самі собою є індіферентними відносно семантики психічних процесів. Критерії інтеграції та дезінтеграції було розкрито в аналітичній психології К. Юнгом та його послідовниками (А. Грюн [1], Д. Калшед [2], Дж. Макдугалл [3], Е. Нойман [4], Н. Шварц-Салант [5], П. Янг-Айзендрт [6] та ін.) та окреслено як механізми, які покладено в основу внутрішньої суперечності психіки, що є однією з особливостей взаємозв'язків між сфер свідомого та несвідомого.

Поняття „інтеграція” вперше використано К. Г. Юнгом для розкриття сутності процесу індивідуалізації – розвитку та становлення особистості. Дослідник стверджував, що інтеграція несвідомих змістів із свідомістю є основним завданням аналітичної психології. Поняттями „інтеграція” та „дезінтеграція” К. Юнг окреслив динаміку взаємодії між свідомим та несвідомим. Інтеграція розуміється К. Юнгом як процес, за допомогою якого окремі дезінтегровані частини поєднуються в одне ціле. На особистісному рівні інтеграція становить собою стан узгодженості всіх складових елементів, рис та якостей особистості. Механізм інтеграції невіддільно пов'язаний з дезінтеграцією, яка становить собою зворотний рух та певною мірою задає поштовх інтеграційним процесам [1]. Дезінтеграційні процеси покладено в основу внутрішньої суперечності психіки вони зумовлюють порушення особистісної гармонії у бік деструктивних тенденцій. Так, процеси інтеграції та дезінтеграції складають основу функціонування психіки суб'єкта та задають динаміку взаємодії її елементів.

К. Юнг наголошував, що психіка індивіда полярна і кожному полюсу властивий антиполюс. Така полярність виявляється на рівнях свідомого та несвідомого. К. Юнг пише: „Здається, що одна особистість керує свідомим боком життя, а інша – несвідомим, про який перша нічого не знає, але яка є помітною для оточення. Людина живе і не знає, що робить права рука, а що – ліва, не може мати великих перспектив, тому метою психотерапії є інтеграція свідомої та несвідомої сфер. Якщо свідоме та несвідоме розділені, виникає дезінтеграція” [1, с. 232]. Полюси цих протилежностей перебувають у гармонії, але їх співіснування унеможливується, коли один з двох полюсів превалює над іншим. Така дисонія зумовлює втрату внутрішньої гармонії. К. Юнг відзначає: „Хто прагне відчутти в дружбі лише єдність, він примушує іншого до дистанції, адже реалізує у своєму прагненні до єдності суперечність. Тільки коли суб'єкт прийме протиріччя між єднанням та роз'єднанням, між близькістю та відстанню, любов'ю та агресивністю, – лише тоді можуть зберегтися живі довготривалі стосунки, єднання на більш високому рівні. Якщо суб'єкт усвідомлює лише один полюс, то інший стає тінню” [1, с. 234], що зумовлює руйнування стосунків. Усвідомлення суб'єктом наявності внутрішнього протиріччя дає йому змогу інтегрувати суперечності. К. Юнг стверджує, що суб'єкту є властиве витіснення свого темного боку. Тіні, що призводить до втрати гармонії через посилення процесів дезінтеграції. Механізми інтеграції та дезінтеграції задають внутрішню суперечність, яку суб'єкт може частково усвідомлювати у вигляді амбівалентності почуттів, як то: любов і ненависть, добро і зло, недовіра і довіра тощо. Відбувається витіснення негативних, табуйованих почуттів, що зумовлює появу відчуттів меншовартості, недовіри, які порушують внутрішню гармонію.

Цілісність Самості (за К. Юнгом) неможлива без переживання протиріч. К. Юнг розглядав розвиток особистості як динамічний процес, у результаті якого психіка досягає внутрішньої цілісності, гармонійності всіх аспектів. Набуття такої гармонії (Самості) є метою існування особистості, що виявляється в розвитку її творчого потенціалу. Дослідник стверджує, що суб'єкт не набуває Самості лише через інтеграцію свідомого та несвідомого

комунікативних якостей, організаторських умінь, коригувалася професійна поведінка. На відміну від традиційного соціально-психологічного тренінгу, це більш локальні за часом, впливом, специфікою психолого-педагогічні впливи.

Чимало дослідників висловлюють думку, що проведення повноцінних тренінгів у рамках навчального процесу у вищій школі уявляється неможливим (В.В.Дев'ято, Л.О.Петровська, Г.В.Ярославцева та ін.). В якості аргументів вони наводять такі причини: будь-яка тренінгова група повинна максимально включати 12-13 осіб; учасники не повинні бути знайомі один з одним; пророблювані аспекти повинні бути особистісно значущими для учасників, інтимними; організація подібної роботи потребує особливого „занурення” і тривалості впливу. Такі ідеальні умови, на думку згаданих авторів створити у навчальному процесі неможливо.

Виходячи з власного досвіду, зазначимо, що проведення тренінгів у вищій дійсно пов'язане з низкою суттєвих труднощів. Тим не менше – тренінги цілком реально можуть бути запроваджені. Звичайно, ними не можна охопити, скажімо потік студентів. Проте, провести такий тренінг, як тренінг особистісного зростання, вдосконалення комунікативної компетентності, розвитку соціального інтелекту, в процесі яких студенти, які відчувають потребу у самовдосконаленні і стають учасниками однієї чи кількох тренінгових груп, з якими ми працювали паралельно. В процесі тренінгу з'ясувалося, що актуальні проблеми, з якими учасники приходять на тренінг, дещо відрізняються від їх попереднього запиту, тобто рівня рольових домагань, проте ці проблеми (які і є особистісно значущими і інтимними, тобто не публічними) піддаються вирішенню в процесі групової взаємодії учасників. Першокурсники, до того ж з різних груп і потоків, які входили до тренінгових груп, були майже не знайомі один з одним і проявили протягом усього періоду навчання в університеті і періоду проведення протягом цього часу циклу тренінгів дотримання етики учасників тренінгу, які нами пропонувалися. Щодо „занурення”, то заняття відбувалися у першій половині дня і до аудиторних занять, які проходили у першу зміну залишався певний час, тому у студентів-учасників була можливість як „зануритися” у цілком вирішувани проблеми, так і повернутися до реалій сьогодення. Інша річ – суто організаційні питання – визначитися з розкладом тренінгових занять, враховуючи аудиторні, а на старших курсах – інваріантну і варіативну частину підготовки, що вельми непросто, проте є вирішуваним за умови вмотивованості учасників, яка з роками дедалі підсилювалася.

Отже, застосування тренінгових форм роботи, на наш погляд, цілком припустиме і реальне до реалізації у вишах, оскільки даний спосіб організації педагогічного впливу сприяє засвоєнню психолого-педагогічних знань, і що важливіше для нашого підходу – формує необхідні патерни професійної поведінки, актуалізує пізнання себе й інших тощо, хоча ця форма роботи і є „поштучним виробництвом”, втім, як і такі добре відомі і водночас ефективні, як науково-дослідницька робота студентів, чи їх участь у різних гуртках чи секціях.

У нашій діяльності застосування подібних форм роботи передбачало: опрацювання, тренування повних поведінкових моделей; створення

У ході нашої дослідницько-пошукової діяльності застосовувалися рольові ігри, які: моделюють ситуації міжособистісного спілкування в процесі тренінгу міжособистісного спілкування з метою гармонізації студента як суб'єкта пізнання і діяльності; моделюють реальні професійні ситуації рольова гра „Консультація”, рольова гра „Прийом на роботу”, рольова гра „Судове засідання”, тощо. В процесі зазначених ігор і тренінгів відбувалося й формування професійних якостей, потреб, навичок взаємодії і дії, кумульованих у соціальних ролях, що виступають складовими професійної ролі.

Наступним компонентом експеріментально-рольового підходу виступають тренінгові форми роботи, тренінгові технології. Стосовно таких навчальних тренінгів слід пояснити деякі важливі моменти.

Згідно Російської педагогічної енциклопедії (веб) , навчально-рольовий тренінг – це галузь психолого-педагогічної практичної діяльності, зорієнтованої на використання активних методів групової роботи з метою розвитку компетентності у необхідній поведінковій галузі, це клас методів спрямованої зміни психічних властивостей, заснований на практичному і багаторазовому виконанні певних вправ у певній ситуації (ситуаціях) [12].

Метою використання рольового тренінгу, його змістом виступають рольові ігри для розвитку умінь і навичок, особистісного зростання, самопізнання при аналізі моделювання і розігрування типових ситуацій міжособистісного спілкування та професійного спілкування, з якими учасники можуть стикатися на практиці.

На відміну від навчання, яке впливає на пізнавальну сферу особистості (сферу свідомості), тренінг дозволяє модифікувати особистісні риси і настановлення, які мають глибокий зв'язок з поведінкою.

Загальна мета навчально-рольового тренінгу може бути конкретизована у таких завданнях: 1) оволодіння психологічними знаннями; 2) формування умінь і навичок у необхідній поведінковій сфері; 3) корекція, формування і розвиток настановлень, необхідних для успішної діяльності; 4) розвиток здатності адекватного і повного пізнання себе й інших людей; 5) корекція і розвиток системи стосунків особистості.

Навчально-рольовий тренінг – це груповий психолого-педагогічний тренінг, спрямований на розвиток компетентності у особистісній і професійній сферах шляхом рольової гри.

Як видно з цієї характеристики, саме тренінгові технології здатні забезпечити усі ті параметри, якими характеризується досвід, як життєвий, так і професійний, тобто дані технології характеризуються експеріментальністю. В результаті учасники тренінгу отримують можливість орієнтуватися у рівні як власного загальнокультурного психолого-педагогічного досвіду, так і у рівні професійно-навчального досвіду завдяки відігранню різних ролей, своєрідному „проживанню” і „переживанню” різних рольових позицій і статусів, що виступає передумовою формування особистісно-рольової компетентності і професійно-рольової компетентності.

В рамках нашої дослідницько-пошукової діяльності здійснювалася проекція на майбутню професійну сферу студентів, які вправлялися у набутті

аспектів. Так, набуття Самості можливе за рахунок інтеграції всіх компонентів особистості.

Самість виконує інтеграційну функцію, поєднуючи суперечності, що виражається на символічному рівні у фігурі мандали. Внутрішня суперечність знаходить вияв на рівні архетипів, до яких відносяться Тінь (привнесена дезінтеграцію є негативною витісненою частиною особистості) та Персона (усвідомлена частина яка відноситься до соціальної оцінки). Ці дві частини перебувають у постійній боротьбі, превалювання однієї з них зумовлює дезінтеграцію психіки особистості. К. Юнг зазначає, що превалювання в інтеграційних процесах дезінтеграції є наслідком соціалізації особистості, адже нівелюється інстинктивний рівень – подібний до імунітету, який рятує суб'єкта від повної дезінтеграції та смерті [6]. Так, процеси інтеграції та дезінтеграції діють на інстинктивному рівні, забезпечуючи збереження внутрішньої гармонії та цілісності особистості. Процеси інтеграції та дезінтеграції біологічно зумовлені і пов'язані із суперечністю потягів до життя та смерті. К. Юнг наголошував, що суб'єкт народжується із вродженою полярністю, яка окреслюється дослідником поняттям „несвідома Самість”. Науковиць пише: „Досягнення Самості є природнім процесом... Сене та мета такого процесу першопочатково закладені в ембріоні, у всіх аспектах особистості” [6, с. 160 - 161]. Так, процеси інтеграції та дезінтеграції пов'язані між собою та водночас перебувають у постійній боротьбі. Процеси інтеграції та дезінтеграції можуть виявлятися на рівні архетипів. К. Юнг зазначає, що через символи психіка намагається інтегрувати протилежності. У прадавніх племен засобами інтеграції були божественні символи з якими і відбувалась ідентифікація (Бог сонця, духи Землі тощо) [7], тобто релігійність людини може виступати інтегративним фактором. Віра в надприродне дає змогу нівелювати страх смерті, почуття провини, агресивні тенденції, потребу в емоційній близькості тощо. Наведені нижче психомалюнки (рис. 1-3) звсвідчують тенденцію єднання авторів із вищою сутністю – Богом. Образ Бога має людську подобу, він уособлює мудрість, страждання, святість. На рис. 1. протагоніст зобразила себе в двох образах – дівчини та жінки похилого віку. Образ Бога символізує єднання цих двох протилежностей. Автор малюнка наголошує, що Бог об'єднує дві її частини, одна з яких (молода дівчина) символізує страх смерті, старіння, грішність, легковажність, а друга (стара жінка) – прийняття смерті, каяття, мудрість. За словами автора, віра в Бога дозволила набути внутрішньої гармонії, мудрості, відчуття вічне життя, зняти почуття провини через каяття тощо.

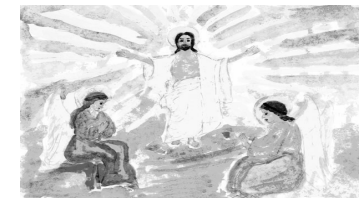


Рис. 1. Моя мрія



Рис. 2. Мета мого життя

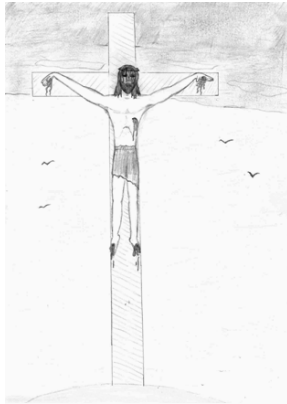


Рис. 3. Я серед людей

На рис. 2. автор зобразив себе в образі Будди, який дозволив набути внутрішнього спокою. Автор стверджує, що таку гармонію дарувала віра у вищу сутність, де нівелюються соціальні й матеріальні цінності і є лише духовність. Рис. 3. засвідчує відданість автора Богу через страждання. Протагоніст зазначає, що він, подібно до Бога, буде страждати за людей та допомагати їм. Розп'яття, за твердженням автора, символізує гармонію, покарання за гріхи та вічне життя через страждання. Таким чином, механізм інтеграції та дезінтеграції пов'язані з ідентифікацією яка забезпечує єднання суб'єкта з вищою сутністю, що є заміщенням лібідних об'єктів.

навчальної діяльності студентів (проведення лекцій і занять), а також такої специфічної саме для майбутніх правників форми практичного навчання, як „Юридична клініка”.

Для обґрунтування застосовуваних у нашому дослідженні рольових ігор, тренінгових форм роботи необхідно пояснити деякі позиції.

Аналіз робіт (Л.О.Андрєєва, Ю.К.Бабанський, О.С.Гозман, М.В.Кларін, І.С.Кон, П.І.Підкасистий, Н.М.Страздас, С.А.Шмаков, Ф.І.Фрадкіна та ін.) дозволяє зробити висновок про багатоманітні функції і можливості рольових ігор у освітньому процесі. На сьогодні існують розробки подібних ігор: як засобу виховання особистості у діяльності (М.І.Болдирєв, Г.І.Щукіна); як методу формування позиції і певних мотивів поведінки (Ю.П.Азаров, Т.А.Коннікова, К.Д.Радіна); як форми внутрішньоколективної організації суспільно-корисної діяльності (Л.М.Іванова, З.І.Леонтєва, Є.С.Малих); як стимулу для розвитку позитивних емоцій (З.І.Равкін, М.В.Юрєва, М.Г.Яновська). Існує також підхід до гри як поліфункціонального явища – як засобу, методу, форми, емоційного стимулу організації колективної діяльності (О.С.Газман, С.А.Шмаков). Беручи до уваги останній підхід, доцільно, на наш погляд, вбачати у рольовій грі цілісний засіб навчання і виховання особистості, оскільки, згідно з Н.І.Болдирєвим (1981), „засобом виховання можна назвати усе, що необхідне для досягнення виховних цілей” [7, с.81].

Характеризуючи рольову гру з позицій професійного навчання, погодимося зі Н.М.Страздас (1980), що вона виступає „доцільно організованою педагогічною підсистемою, ядром якої є навчання професії через спеціально підібрані ...ситуації на матеріалі відповідного спецпредмету” [8, с.81]. Також, правомірно можна вважати думку А.А.Вербицького (1991), який розглядає гру у вищій школі з позицій знаково-контекстного навчання, тому що вона виступає „формою створення предметного і соціального змісту професійної діяльності, моделювання систем стосунків, характерних для даного виду праці” [9, с.128]. Тим самим, рольова гра задає у навчанні предметний і соціальний контексти майбутньої діяльності, дозволяє програвати можливі варіанти поведінки, прийняття рішень і т. ін., чим закріплює і розвиває найбільш важливі для спеціаліста якості його професійної діяльності.

В якості цілей застосування рольових ігор у професійній підготовці можна зазначити [10, с. 49]:

1. Соціальне формування людини як суб'єкта пізнання і діяльності.
2. Формування стійких, в тому числі професійних якостей, потреб, навичок взаємодії і дії.
3. Формування мотивації до професійної діяльності – надання різним життєвим ситуаціям (у нашому випадку – професійних) актуальності, значущості і необхідності для людини.

Ми здійснили опитування студентів першого і четвертого курсів – майбутніх юристів, і визначили, що на їх думку саме рольові ігри та тренінги сприяють практичній спрямованості занять, виступають ефективним засобом мотивації студентів не лише до засвоєння психолого-педагогічних дисциплін, а й до навчання у вищій школі в цілому [11, с.255].

У процесі пізнання гри і відповідно ролі, які виконують у ній учасники гри, мають велике пізнавальне і значення.

Використання гри у практичній діяльності має стародавню історію. Вважається, що саме гра дала початок культурі, зокрема театральному дійству, який розвинувся із ритуальних обрядів і календарних свят.

Використовуючи гру у навчанні, можна досягти сумування мотиваційних компонентів, тобто навчання здійснюється уже не лише тільки заради того, щоб чому-небудь навчитися, але і заради самого процесу, заради задоволення від гри як такої, що не лише посилює мотивацію, але й робить процес навчання набагато ефективнішим.

Рольова гра має ряд характеристик. Одна із особливостей гри є удаваність, тобто театральність, умовність і символізм ролі: усі знають, що дія, яка відбувається не є справжньою. Другою особливістю є природність досвіду і переживання, тобто дії мають відбуватися так, як би це було насправді, у реальних умовах, почуття і переживання також є справжніми, не дивлячись на те, що події відбуваються в уявлюваній реальності. Третьою особливістю гри є опора на реальні потреби людини: акційний голод, потреба у рольовому переживанні.

Перевагою рольової гри перед іншими формами активності, з точки зору пізнавальних цілей, полягає у її максимальній наближеності до реальності. Більш реальною може бути тільки сама дійсність, сама реальна ситуація.

П.П.Горностаї визначає такі основні галузі і сфери людської поведінки і практики, де зустрічаються і застосовуються рольові ігри: рольова психотерапія; рольовий тренінг; освіта; драматургія – власне театр; „рольові ігри дії наживо”; сексуальна поведінка; ігри розвідників; ігри злочинного світу і т. ін. . і називає методи, які використовуються у цих технологіях „методами дії” [6, с.58]. Ми можемо назвати їх методами набуття досвіду, експериментальними методами. [6, с.59-60].

У нашому дослідженні ми дещо розширюємо рамки використання рольової гри у освіті, навчання, визначені для них П.П.Горностаєм, оскільки використовуємо такі рольові ігри і рольові тренінги, які мають відношення не лише до вивчаного предмету, а й до особистого досвіду учасників, моделюючи як ключові проблеми життєвого досвіду учасників, так і професійної діяльності як системи професійних ролей, тобто включаємо у матеріал ігор як вітагенний, так і едукогенно-професійний досвід.

Ми вважаємо, що рольові ігри дозволяють відтворити і змодельовати професійну діяльність юриста і спілкування у ній, які активізують і інтенсифікують навчальну діяльність і спілкування, вони достатньо сильно стимулюють мотиви навчальної діяльності, дають можливість поуправлятися у різних типах рольової поведінки, скорочують відстань між навчанням і реальними життєвими ситуаціями, вчать контролювати почуття і емоції і виражати їх, а також дозволяють розширити і поглибити процес професійного самовизначення, самовдосконалення і творчого розвитку студентів.

Різними дослідниками так чи інакше використовувалися різні варіанти рольових навчальних взаємодій. У нашому випадку здійснена спроба поєднання рольових ігор, тренінгових форм роботи і безпосередньої

Механізм дезінтеграції виявляється в архетипній символіці у вигляді розбитого, зруйнованого, злого тощо. Інтеграцію символізують образи хреста, уробороса, що виражає поєднання суперечностей. К. Юнг наголошує: чим більше превалювання в протиріччях соціальної спрямованості індивіда, тим могутніша „Тінь”, тобто витіснена частина переживань особистості, що й зумовлює виникнення деструкцій психіки. Витіснений зміст психіки суб'єкта в аналітичній психології символізує архетип Тіні, що охоплює несвідомі бажання, несумісні із соціальними стандартами, – це нижчий рівень свідомості. Архетип Тіні уособлює темний бік „Я” якому характерні аморальність, негативізм, проте водночас він є джерелом спонтанності, творчості, глибоких емоцій [7].

К. Юнг розглядає архетип Тіні через образи володаря світу, підземелля, темряви, зла. Сутністю архетипу Тіні є протистояння життю та світлу. Архетип Персони також сповнений суперечностями, зокрема він утілює норми культурної поведінки, що згодом перетворюються на соціальні штампи, кліше, які паралізують спонтанність особистості та водночас є шляхом до успішної соціалізації. Архетипи Тіні та Персони на символічному рівні виявляються у поєднаннях протилежних символів (наприклад, маска одна частина якої посміхнена, інша – засмучена; хрест у центрі якого розміщено символ „ін-янь”, ураборос (змія, що кусає себе за хвіст) тощо). Нижче представлено порівняння символіки психомалюнків (учасників психоаналітичного процесу) та архетипів, визначених окреслених К. Юнгом (рис. 4-9).



Рис. 4. Архетип маски



Рис. 5. Я серед людей

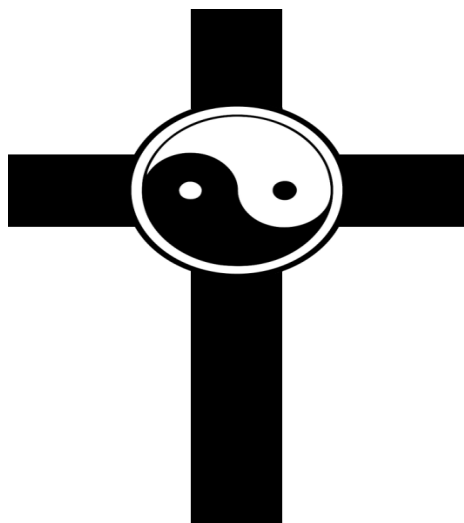


Рис. 6. Архетип хреста

предмета, теми, питання. Вони потребують спеціальної організації навчального змісту, адекватних йому форм і методів навчання. Зазначаються такі варіанти: до форм навчання добираються зміст і методи навчання або до методів – форми і структурується зміст навчання. Прикладами навчальних технологій є предметне навчання, ігрова технологія, технологія використання опорних схем, конспектів, дистанційне навчання тощо. Усі вони пов'язані з педагогічними технологіями та освітніми технологіями загальною ідеєю відповідної освітньої концепції, педагогічними парадигмами, змістовим наповненням функцій [2, с. 148-149]. Ігрові технології навчання мало використовуються у психолого-педагогічній підготовці юристів. Розглядаючи професійну діяльність юриста як сукупність професійних ролей, можна вважати актуальним дослідження особливостей використання ігрових технологій у процесі психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. У професійній педагогіці технологічний підхід передбачає гнучке інструментальне управління навчальним процесом у ВНЗ. Це вельми широке поняття, воно об'єднує кілька напрямів, які останніми роками найактивніше розвиваються у дидактиці вищої школи: діалогове і модульне навчання (В.Г.Алькема, А.Й.Капська, Л.Н.Герасіна та ін.); контекстне навчання (В.І.Гордієнко, О.Г.Карпенко, М.Д.Касьяненко та ін.); навчання шляхом розв'язання навчальних задач (Г.О.Балл, В.А.Ковальчук, В.О.Сластьонін та ін.); інноваційне навчання (М.В.Артюшина, І.М.Дичківська, П.І.Підкасистий та ін.); проблемно-модульне навчання (І.М.Богданова, Н.Ф.Маслова, В.І.Орлова, В.В.Попов та ін.); конструктивно-проективне навчання (О.В.Безпалько, Т.В.Лаврикова, В.М.Софронова та ін.); ігрове моделювання (В.Ю.Бабайцева, О.В.Пономаренко, С.Ю.Шашенко та ін.). Ігрові, рольові технології навчання майбутніх юристів розробляв П.Я.Пригунов, проте вони стосувалися виключно підготовки співробітників правоохоронних органів [3; 4].

Метою нашого дослідження виступає теоретичний аналіз сучасних рольових, тренінгових технологій, узагальнення досвіду їх застосування у психолого-педагогічній підготовці юристів широкого профілю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічна система виникає лише за наявності контингенту людей які відчувають потребу у відповідній підготовці, освіті, вихованні чи підвищенні кваліфікації. У нашому випадку – це студенти, майбутні юристи, які відчувають утруднення у реалізації міжособистісних та професійних ролей у процесі психолого-педагогічної підготовки.

Полірольова професійна спрямованість майбутнього юриста виступає метою і кінцевим продуктом психолого-педагогічної підготовки студентів. Така спрямованість виступає тим навчальним досвідом, який формується в процесі рольової діяльності студентів. Одним із методів, який застосовується з цією метою є рольові ігри. Дійсно, „... імітаційна гра зі значенням рольової гри і повторного відтворення подій є відкритою формою повторення і „прийняття” досвіду, який потребує дослідження” [5, с.199]. Вони застосовуються у як у процесі практичних занять, так і у процесі і відповідних тренінгів.

the Ukrainian Congress Committee of America (1953), the performance of duties of the President of this institution during 1953-1954, 1961-1977. The results of activity of E. Zharskyj are the organization and realization of numerous scientific conferences, publication of series of scientific-pedagogical works, textbooks, methodical manuals (all over 300 labour). Due to the activity of E. Zharskyj we talk today about the phenomenon in the Western Ukrainian diaspora. **Keys:** Western Ukrainian diaspora, a School Council at the Ukrainian Congress Committee of America, an educational and organizational activity.

Література

1. Жарський Е. Виховання: суть, мета, курс працівників дошкілля: Збірник матеріалів. – Нью-Йорк: Шкільна Рада УККА і програмова комісія Ради дошкілля, 1967.– 33с.

2. Жарський Е. Напрявні української виховної системи// Рідна школа: Бюлетень. – Нью-Йорк: Шкільна рада УККА. – червень, 1967.– рік ІУ. – Ч. 3 (15). – С. 2-7. – С.2

3. Жарський Е. Світова виховно-освітня сесія // Нью-Йорк: Рідна школа: Бюлетень Шкільної Ради УККА. – Ч. 5 (17). – 1967.– С.1-4

4. Перший Світовий Конгрес Вільних Українців: Матеріяли. – Вінніпег - Нью Йорк - Лондон: Видання Секретаріату Світового Конгресу Вільних Українців, 1969. – 476с.

5. П'ятдесятиріччя Шкільної Ради при Українському конгресовому комітеті. – Нью-Йорк: Б.В., 2003. – 412 с.

6. Сухомлинська О.В. Історія педагогіки як наука // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. – С. 367 – 370

7. Усатенко Т.П. Українська національна школа: минуле і майбутнє. Українознавчий вимір. К.: Наукова думка, 2003. – 286 с.

Подано до редакції 12.05.2010

УДК 37.032

РОЛЬОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ НА ОСНОВІ НАВЧАННЯ ЧЕРЕЗ ПРАКТИКУ

*Котикова Олена Михайлівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри педагогіки та психології
Київського національного економічного
університету імені Вадима Гетьмана*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Педагогічна технологія розглядається як впорядкована система дій, виконання яких забезпечує гарантоване досягнення педагогічних цілей. Технологія навчання – це педагогічно, валеологічно й економічно обґрунтований процес гарантованого досягнення результатів навчання [1].

Навчальні технології відображають шлях освоєння конкретного навчального матеріалу (поняття) в межах відповідного навчального



Рис. 7. Гармонія



Рис. 8. Архетип ураборосу



Рис. 9. Шлях мого життя

Наведені фото (рис. 4, 6, 8) та психомалюнки (рис. 5, 7, 9) дозволяють об'єктивувати спільність архетипної символіки (маски, хреста, урабороса) з символами психомалюнків. Так, на рис. 4. представлено традиційне зображення архетипу маски, що демонструє інтеграцію суперечностей. Такий образ ставить собою єдність протилежних тенденцій, адже символізує захист, таємницю небуття, бажання відповідати вимогам соціуму та водночас слабкість, небажання підкорятися соціальним вимогам. Архетип маски також може зображатися у вигляді дівчини та водночас старої жінки, символізувати драму та комедію, є атрибутом розбещеності та цнотливості тощо. На рис. 5. автор малюнка представив свої відчуття, які окреслив як страх та водночас бажання бути активним, залученим до соціального життя. Маска представлена розділеною навпіл як символ суперечності у відчуттях та прагненнях, що зумовлює внутрішню дисгармонію.

Архетип хреста на рис. 6. становить собою точку перетину верху та низу, правого та лівого, втілює духовний аспект, наближення до Бога, вічності, асоціюється з віссю світу. Символ „Інь-Ян” зображено в центрі хреста як поєднання крайніх протилежностей: світла та темряви, дня та ночі, неба та землі, твердого та м'якого, жіночого та чоловічого. На рис. 7. автор зобразив хрест та троянду. У процесі діалогічної взаємодії з'ясовано, що ці образи символізують гармонію між життям та смертю, темними та світлими боками життя. Символ хреста для автора втілює смерть, вічність, каяття за провини, страждання, що необхідно в житті для гостроти відчуттів. Троянда уособлює

Не втратили актуальності для сьогодишньої системи українського виховання як в Україні, так і поза її межами зауваження Е. Жарського: „Остаточною метою, наближеною до ідеалу, – повинна бути українська людина розвинена всесторонньо, повноцінний громадянин, вірний своїм предкам, активний член української спільноти, пов'язаний духовними вузлами рідної культури, зокрема мови, творчий, з настановою збагачувати духові вартості українського народу як для материка (України – прим. І.К.), так і для країни, в якій перебуває” [2, с. 3].

Висновки. Етнокультурний феномен українського шкільництва в Західній українській діаспорі – невід'ємна складова історії української педагогіки. Однією із визначних постатей українських педагогів у діаспорі є Едвард-Андрій Жарський, науково-просвітницьку та педагогічну діяльність якого слід досліджувати у конкретизації таких напрямів: освітньо-організаційна, науково-природнична, спортивно-організаційна, фізкультурно-виховна, науково-педагогічна, освітньо-виховна, що й становитиме предмет подальших досліджень.

Резюме. Освітньо-організаційна діяльність Едварда Жарського (1906-2003) у діаспорі є одним із напрямів його науково-просвітницької та педагогічної діяльності. Її змістом є, перш за все, ініціатива створення Шкільної Ради при Українському Конгресовому Комітеті Америки (1953 р.), виконання обов'язків Голови цієї інституції упродовж 1953 – 1954, 1961 – 1977 років. Результатом діяльності Е. Жарського є організація та проведення численних науково-практичних конференцій, публікації ряду науково-педагогічних праць, підручників, посібників (усього понад 300 праць). Значною мірою завдяки діяльності Е. Жарського ми сьогодні говоримо про феномен української системи освіти і виховання в Західній українській діаспорі. **Ключові слова:** Західна українська діаспора, Шкільна Рада при Українському Конгресовому Комітеті Америки, освітньо-організаційна діяльність.

Резюме. Образовательно-организационная деятельность Эдварда Жарского (1906-2003) в диаспоре является одним из направлений его научно-просветительской и педагогической деятельности. Её содержанием является, прежде всего, инициатива создания Школьного Совета в Украинском Конгрессовом Комитете Америки (1953 г.), исполнение обязанностей Председателя этой институции на протяжении 1953 – 1954, 1961 – 1977 годов. Результатом деятельности Э. Жарского является организация и проведение многочисленных научно-практических конференций, публикации ряда научно-педагогических работ, учебников, пособий (всего свыше 300 трудов). В значительной степени благодаря деятельности Э. Жарского мы сегодня говорим о феномене украинской системы образования и воспитания в Западной украинской диаспоре. **Ключевые слова:** Западная украинская диаспора, Школьный Совет при Украинском Конгрессовом Комитете Америки, образовательно-организационная деятельность.

Summary. An educational and organization activity of Edward Zharskyj (1906-2003) in the diaspora is one of the directions of his scientific-educational and pedagogical activities. Its content is the initiative of creation of a School Council at

увагу педагогів діаспори на розвиток духовності української молоді: „Невже не є завданням виховання, добути наверх з душі молодої людини і закріпити в ній ці ідеалістичні почування, наставлення, побудження, з якими людина приходиться на світ і які в нашому національному житті відігравали і відіграватимуть велику, керівну роллю” [3, с. 1]. У цьому зв'язку Е. Жарський називає проблему виховання молоді «вітальною проблемою» – проблемою існування і росту української спільноти, яка пов'язана з питанням „бути чи не бути” українській нації серед інших народів світу: „Вдержатися нам активно на арені, як українській збірноті (спільноті – прим. І.К.), чи зійти нам з неї безславно і безслідно?!” [3, с. 1].

Метою Світової Виховно-Освітньої Сесії (СВОС) було „розглянути окремі аспекти підготовлених праць Комісії Української Виховної Системи (УВС) і на основі спільно узгодженого виховного ідеалу, визначити й оформити українську виховно-освітню систему у вільному світі” [4, с. 261]. Важливою ділянкою роботи Сесії стало проведення циклу спеціалізованих коротких доповідей на виховно-освітні теми, серед яких була доповідь Е. Жарського „Українська виховна система” [4, с. 262]. У висновках СВОС було визначено „духовні вартості, ієрархію виховних чинників: дім, церква, українські організації й усе українське оточення та чітко окреслено позицію української мови, як основи української культури, яка є підставою виховання українських поколінь у діаспорі” [4, с. 262].

У процесі проведення Першого Світового Конгресу Вільних Українців (СКВУ) у 1967 році було створено також Організаційний Секретаріат з урядуючою президією в Торонто, головним завданням якого стало створення постійного координуючого виховно-освітнього центру у вільному світі. До організаційного Секретаріату, а саме Президії Комісії Української Виховної Системи було обрано Е. Жарського [4, с. 262].

14-15 листопада 1967 року в рамках СКВУ відбувся Світовий Конгрес Української Вільної Науки. Крім українських науковців з Америки та Канади, у Конгресі взяли участь представники української науки з Європи та Австралії. Робота Філософської і Педагогічної комісії здійснювалася під головуванням Е. Жарського, В. Кисілевського, В. Безушка. На засіданні комісії Е. Жарський виступив з доповіддю „Педагогіка ССРСР і наші завдання” [4, с. 273-274].

Основні напрямки і змістові компоненти виховання визначені Е. Жарським у доповіді „Напрявні української виховної системи” на сесії Комісії для справ Української Виховної Системи (УВС) (Торонто, 20-21 травня 1967 р.), де зазначено мету УВС, яка, перш за все, спрямована „на українську людину, всесторонньо розвинену, приготовану як слід до вимог сучасного життя і культурного доквілля, серед якого проживає” [2, с. 2]. Окремо доповідач визначив мету таких напрямів виховання: інтелектуального, національного, релігійно-морального, суспільно-громадського, естетичного, фізичного. Е. Жарський визначає роль „виховних інституцій” (родинний дім, Церква, школа) у процесі виховання, вказує на шляхи і засоби організації молоді в школі та поза її межами, організаційну роль виховника-педагога у співпраці з вихованцем задля досягнення мети.

життя, віру, свободу вияву власних почуттів, творчість, що доповнює та згармонізовує ці два боки життя.

Символ ураборосу на рис. 8. засвідчує єдність процесів інтеграції та дезінтеграції. Ураборос – образ вічності колооберту часу, загибелі світу та водночас його відродження, смерті та відродження. Символ ураборосу, за К. Юнгом, – стан, якому властиві темрява, саморуйнування та водночас світло, народження, творчий потенціал. Символізує втрату та відновлення цілісності, силу яка втрачається та одночасно відновлюється, циклічність часу, світло та темряву. На малюнку рис. 9. також представлено дорогу у вигляді змії, що поглинає свій хвіст. Автор малюнка стверджує, що зобразив шлях життя у вигляді кола, де немає початку та кінця, що символізує поєднання народження та смерті як невіддільних процесів життя. Автор відзначає, що страх усвідомлення темного боку життя перешкоджає досягнення внутрішньої гармонії, натомість породжує страх порожнечі. Такий страх виявляється у соціальній дезадаптованості, емоційній черствості, депресії.

Отже процеси інтеграції та дезінтеграції виявляються в архетипній символіці (хрест, маска, ураборос) та набувають індивідуальної неповторності у символіці психомалюнків. У процесі аналізу психомалюнків спостерігається змістовно індивідуальна наповненість символіки, адже автори вкладають в образи власний зміст. Так, наприклад, символ хреста представлено як провину та каяття, скінченність життя та вічність, символ маски – як суперечність у відчуттях та бажаннях, страх непізнаності власної душі тощо.

Шлях інтеграції внутрішніх суперечностей особою полягає у переживанні нею страждань які дають йому змогу усвідомити наявність цих суперечностей. К. Юнг пише: „Досвід визнання таких протилежностей потребує від суб'єкта того, що монахи називають примиренням тобто подолання страху перед неусвідомленою Тінню”... Така інтеграція є „хресною ходою”, тобто можлива через переживання страждань, що дозволяють усвідомити існування іншого, темного боку життя” [7, с. 112]. Усвідомлення темного боку дає змогу особі наблизитися до самої себе, інтегрувати в собі протиріччя. Зустріч індивіда з несвідомим є завданням процесу інтеграції. К. Юнг наголошує: „За всією темною грою людської долі приховано зміст, що відповідає вищому пізнанню законів життя. Навіть те, що здавалося випадковисто, втрачає хаотичність та вказує на глибинний зміст. Що більше він пізнаний, то швидше суб'єкт утрачає сліпе прагнення” [7, с. 110]. Тому будь-який психотерапевтичний процес має бути спрямований на інтеграцію дезінтегрованого стану. К. Юнг описує процес інтеграції через такі слова Біблії: „Вовк житиме разом із ягням, барс – разом із вівцею, теля, молодий лев і віл будуть разом, та мале дитя їх водитиме” [6, с. 67], чим намагався вказати, що не завжди боротьба з інстинктами дає змогу звільнитися від них, а співіснування з ними може бути джерелом енергії.

Проблема інтеграції та дезінтеграції представлена у працях послідовника К. Юнга Е. Нойманна. Дослідник стверджував, що для здійснення інтеграції несвідомого із свідомим суб'єкт має навчитися мислити у формі антиномій, адже будь-яка істина має свою протилежність. Структура психіки особистості є за своєю природою цілісною, але водночас суперечливою, що зумовлено процесом інтеграції та дезінтеграції. Процес інтеграції призводить до

формування особистісної структури, що здатна зберігати власну цілісність в умовах конфлікту між протилежностями та превалювання однієї суперечності над іншою. Так, дослідник наголошує, що життя і всі конструктивні тенденції є благом, а дезінтеграція, деструкція, навпаки, продукуються смертю, злом. Е. Нойманн відзначає, що ці процеси тісно пов'язані, але „ми не можемо стверджувати, що процеси інтеграції превалюють, що характерно для будь-якої живої матерії” [4, с. 32]. Суб'єкт, який не усвідомлює та не приймає існування темного боку, не здатен до творчості. Е. Нойманн зазначає, що життя та творчість можливі за наявності полярностей та прийняття існування зла, провини, гріха тощо. Така цілісність існує за рахунок напруги між протилежностями, які в ній поєднуються, що є єдністю на вищому рівні.

Послідовники К. Юнга А. Грюн [1], Д. Калшед [2], Дж. Макдугалл [3], Н. Шварц-Салант [5], П. Янг-Айзендрт [6] розглядають процеси інтеграції та дезінтеграції як інстинктивно зумовлені, що задаються зовнішніми та внутрішніми спонуканими пов'язані з психологічними захистами.

А. Грюн окреслював процеси інтеграції та дезінтеграції через демонічні сили, що „роздирають” суб'єкта. До таких „демонів” дослідник відносить внутрішні та зовнішні сили, пристрасті, емоції, які затьмарюють розум, час, моральні норми, що створюють обмеження, – все це руйнує цілісність особистості [1]. Так, процеси інтеграції та дезінтеграції представлені як зовнішні та внутрішні спонуканими, що впливають на цілісність особистості. Процеси дезінтеграції пов'язують з моральністю, соціальними обмеженнями, які суперечать уродженій сутності особи.

Процеси інтеграції та дезінтеграції пов'язані з психологічними захистами, що стоять на кордоні між свідомим та несвідомим, – такої позиції дотримуються П. Янг-Айзендрат, Н. Шварц-Салант, Дж. Макдугалл, Д. Калшед. Так, Дж. Макдугалл стверджує, що механізми психологічного захист підкорені процесам інтеграції та дезінтеграції. Превалювання дезінтеграційних процесів зумовлює втрату суб'єктом здатності розуміти семантику переживань та водночас наближує його до повторного занурення у травму [3]. П. Янг-айзендрат стверджує, що особистісна ідентичність розвивається шляхом інтеграції та дезінтеграції. Суб'єкт, що інтегрує у своїй свідомості батьківські риси та проєктує їх на ці ж самі лібідні фігури, сприяє набуттю цілісності та єдності. Проєкція ж таких рис на оточення зумовлює внутрішню дезінтеграцію та руйнування стосунків [6]. Н. Шварц-Салант проблему інтеграції та дезінтеграції окреслює у вигляді надання допомоги суб'єкту шляхом об'єктивування дії психологічних захистів. Дослідниця стверджує: „Якщо ми все ж зможемо відобразити внутрішню сутність переживання, тоді є можливість інтегрувати глибину буття суб'єкта, що перебуває в пастці психологічних викривлень” [5, с. 45]. Дослідниця наголошує, що фіксація на драматичному досвіді може зумовлювати актуалізацію Тіні (витісненого змісту), яка забирає енергію суб'єкта, не дозволяє здійснити інтеграцію і ще більше поглиблює внутрішню суперечність [5]. Схожої позиції дотримується Д. Калшед. Дослідник стверджує, що психологічна травма, одержана суб'єктом у дитинстві, може бути для його психіки гострим руйнівним переживанням. Переживання такої травми зумовлює появу страху розчинення „Я”, що

Освітньої Сесії (листопад, 1967) з ініціативи Е. Жарського обговорювалося питання упорядкування правописної практики української мови в діаспорі. У рішенні вказано: закликати Наукове Товариство імені Тараса Шевченка, Українську Вільну Академію Наук і Український Вільний Університет укласти підручник з єдиним для всіх українців у вільному світі українським правописом, а також рекомендувати названним установам почати роботу над спільним укладанням нормативних словників української мови (насамперед правописного словника), видати друком підручник українського правопису, упорядкувати українську технічну і наукову термінологію та видати практичні словники з різних галузей знання [3, с. 3].

Діяльність Е. Жарського як голови Шкільної Ради відзначається заклопотаністю організаційними питаннями роботи вчителя в українській діаспорі. Педагог вважав, що „на допомогу вчителів в його праці повинні постати місцеві і крайові організації педагогів, обов'язком яких є: а) об'єднати українських учителів і дати їм змогу обмінюватися фахово-педагогічним досвідом; б) організувати місцеві і крайові педагогічні конференції, зокрема методичні наради; в) проводити літні семінари для підвищення кваліфікації учителів, організувати педагогічні курси для поповнення учительських кадрів новими фаховими силами; г) працювати у фахових комісіях при виготовленні шкільних програм, розробці методик, шкільних підручників і педагогічної літератури; ґ) редагувати і видавати фаховий журнал для педагогів діаспори [3, с. 3].

У роботі Світового Конгресу Вільних Українців (СКВУ) активну участь взяв Е. Жарський, про що свідчать Матеріали Першого Світового Конгресу Вільних Українців [4, с. 263, 273 – 274].

Адже в межах проведення Світового Конгресу Вільних Українців (СКВУ) в Нью-Йорку 11-12 жовтня 1967 року відбулася Світова Виховно-Освітня Сесія (СВОС), на якій підсумовували результати 8-річної роботи Комісії для створення проєкту української виховної системи у вільному світі, яка розпочала роботу ще у 1958 р. з ініціативи Об'єднання Українських Педагогів Канади (при співучасті Шкільної Ради Українського Конгресового Комітету Америки (УККА)). У промові на відкритті Першої Світової Виховно-Освітньої Сесії голова Шкільної Ради Е. Жарський визначає основне завдання системи освіти в контексті завдань історичного буття української еміграції: „Як задержати цю нашу національну молодь в наших національних рядах, так з огляду на потреби нинішнього чи завтрашнього дня, а ще більше з огляду на потреби в загально українському розумінні і інтересі і в предвиджуванні (передбаченні – прим. І.К.) і, може уже і недалекої майбутности. – Питання це, – це не що інше, як проблема виховання нашої молоді в національному, українському дусі” [3, с.1]. Тут Е. Жарський висловлює занепокоєння тим, що українська молодь в умовах економічно розвиненого прагматично налаштованого американського та західноєвропейського суспільства „обертається серед матеріалістично настроєних кругів, для яких виміром цвіяких вартостей є матеріальний добробут” [3, с.1]. Розуміючи відмінності цивілізаційного, світоглядно-ментального рівнів традиційного українського суспільства і західноєвропейського, американського, Е. Жарський акцентує

засновник, голова (1953 – 1954 рр., 1961 – 1977 рр.) Шкільної Ради при Українському Конгресовому Комітеті Америки (УККА), директор Педагогічного Інституту Українознавства (Педагогічний факультет Університету Українознавства Наукового Товариства імені Тараса Шевченка спільно з філіалом Українського Вільного Університету), голова Координаційної Виховно-Освітньої Ради при Світовому конгресі вільних українців. У 1954-1959 роках Е. Жарський був професором і директором Українського Технічного Інституту (УТГІ – УТІ), де викладав зоологію, економічну географію України, загальну географію. Ставши дійсним членом Наукового Товариства імені Тараса Шевченка 1960 року, Е. Жарський був членом-кореспондентом Української вільної академії наук у США, неодноразово виступав ініціатором та організатором проведення численних науково-практичних конференцій, присвячених проблемам теорії і практики навчання і виховання української молоді; разом з В. Кубійовичем брав активну участь у виданні Енциклопедії Українознавства, публікує ряд праць з питань спорту і фізичної культури (тіловиховання), підручники з історії і теорії педагогіки, методичні посібники для учнів і вчителів (усього понад 300 праць).

Науково-просвітницька та науково-педагогічна діяльність Е. Жарського як українського вченого та педагога розвивалася в часо-просторовому вимірі в єдності галицького (львівського) та еміграційного періодів, причому галицький (львівський) період здійснювався в умовах культурно-політичного впливу Польщі, Радянської України, Німеччини.

Науково-педагогічна діяльність Е. Жарського в діаспорі тісно пов'язана з теоретичними та історико-педагогічними дослідженнями українських педагогів. В одній із своїх праць „Виховання: суть, мета, курс працівників дошкільця” автор виокремлює і аналізує такі проблеми українського виховання; як змінність виховання дитини протягом століть; сутність виховання та його мета; виховні засоби організація виховної діяльності, тощо [1]. У першому розділі своєї праці Е. Жарський дає історичний огляд проблеми виховання дитини, причому особливу увагу звертає на дошкільнє, материнське, родинне виховання. Предметом дослідницької уваги Е. Жарського постає виховання дітей у період первісної культури, у Стародавній Греції та Римі, в епоху Середньовіччя, на переломі Середньовіччя і Нового часу, в Новітні часи. Окремо педагог розглядав проблему дошкільного виховання в Україні. Е. Жарський звертається до спадщини Я.А.Коменського, Ж.Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці, Ф.Фребеля, С. Блов, П.С. Гілл, С. Русової, О. Дек ролі, М. Монтесорі та ін. [1, с.1-9]. Провідною думкою Е. Жарського є значущість материнського, родинного виховання дитини, що ставить „матері і родині великі вимоги і відповідну підготовку до виховної праці”. Педагог переконаний, що „як матері, так і ці особи, що займаються вихованням дитини, повинні бути ознайомлені з проблемами виховання, його явищами, способами, засобами, організацією”, і саме ці проблеми висвітлено у змісті подальших розділів названої монографії Е. Жарського [1, с. 9].

Як Голова Шкільної Ради Е. Жарський ініціює вирішення ряду питань культурно-просвітницького характеру, що становить зміст освітньо-організаційної діяльності педагога. На засіданнях Першої Світової Виховно-

окреслено Д. Калшедом як „тривога дезінтеграції”. Процеси інтеграції та дезінтеграції складають основу психічного життя суб'єкта, тому тривога дезінтеграції загрожує повному розчинення особистості, адже спрямовує його до руйнування [2]. Р. Блей зазначає, що в Тіні індивід зберігає та тягне за собою, всі протиріччя які зумовлюють відчуття внутрішньої дисгармонії. Дж. Хіллман наголошує, що визнання суб'єктом витісненого травматичного переживання та водночас потреба у ньому зумовлює виникнення протиріччя між слабкістю та силою, життям та смертю. Прийняття людиною власних слабкостей, потягів є шляхом примирення суперечностей. Дослідник зазначає, що цілковите усвідомлення власних тіньових сторін означає поневолення себе та повну дезінтеграцію [див: 6]. Таким чином, з'ясовано, що процеси інтеграції та дезінтеграції складають основу внутрішньої суперечності психіки і об'єднують сфери свідомого та несвідомого. Механізми інтеграції та дезінтеграції задають динаміку взаємодії елементів психічної структури, якій властиве внутрішнє протиріччя. Встановлено, що механізми інтеграції та дезінтеграції пов'язані з внутрішньою суперечністю, яку суб'єкт може частково усвідомлювати у вигляді амбівалентності почуттів. Полюси протилежностей перебувають у постійній боротьбі та водночас гармонійній єдності, яка може порушуватися за умов превлання одного з них.

Механізми інтеграції та дезінтеграції виявляється в архетипній символіці психомалюнків, де набувають змістовно індивідуальної вираженості. Превалювання в інтеграційних процесах дезінтеграції є наслідком соціалізації особистості, яка зумовлює табування, а відтак і витіснення лібідних почуттів, що задає деструктивну спрямованість психіки. Процеси інтеграції та дезінтеграції пов'язані з психологічними захистами, що зумовлюють викривлення соціально-перцептивної реальності, забезпечуючи ілюзорне відчуття внутрішньої цілісності.

Резюме. Стаття посвячена обзору научних концепцій относительно проблемы интеграции и дезинтеграции в аналитической психологии К. Г. Юнга. Внимание акцентируется на единстве и непрерывной борьбе процессов интеграции и дезинтеграции в психике человека. Утверждается, что процессы интеграции и дезинтеграции есть основополагающими и выполняют объединяющую роль между сферами сознательного и бессознательного.

Резюме. Стаття присвячена огляду наукових концепцій відносно проблеми інтеграції і дезінтеграції в аналітичній психології К. Г. Юнга. Увага акцентується на єдності і безперервній боротьбі процесів інтеграції та дезінтеграції в психіці людини. Стверджується, що процеси інтеграції і дезінтеграції є засадничими і виконують об'єднуючу роль між сферами свідомого і несвідомого.

Summary. The article is sacred to the review of scientific conceptions in relation to the problem of integration and disintegration in analytical psychology. Attention is accented on unity and continuous fight of processes of integration and disintegration in the psyche of man. It becomes firmly established that processes of integration and disintegration are fundamental and execute an uniting role between spheres conscious and unconscious.

Література

1. Грюн А. Раздирание от раздвоения к целостности / А. Грюн : пер. с англ. – М.: Фазенда, 2003 – 245 с.
2. Калшед, Д. К. Внутренний мир травмы : архетипические защиты личностного духа / Д. К. Калшед : пер. с англ. – М.: Академический Проект, 2007. – 368 с.
3. Кембриджское руководство по аналитической психологии / под ред. П. Янг-Айзендрат, Т. Даусона. – М.: КДУ : Добросвет, 2007. – 472 с.
4. Нойманн Э. Глубинная психология и новая этика. Человек мистический / Э. Нойманн : пер. с англ. В. М. Донец. – СПб.: Академический проект. 1999 – 206 с.
5. Шварц-Салант Н. Нарциссизм и трансформация личности. Психология нарциссических расстройств личности. – М: Класс, 2007. – 296 с.
6. Юнг К.Г. Исследование феноменологии самости. М., 1997. – 336 с.
7. Юнг К.Г. Архетип и символ. М., 1991. – 304 с.
8. Янг-Айзендрат П. Ведьмы и герои: Феминистский подход к юнгианской психотерапии семейных пар. / П.Янг-Айзендрат. – М.: Когито-Центр, 2005 – 268 с.

Подано до редакції 22.05.2010

УДК 372.851

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОГРАММ ТЕСТИРОВАНИЯ ДЛЯ ИЗЛОЖЕНИЯ НОВОГО МАТЕРИАЛА

*Карасиков Вячеслав Витальевич
аспирант Таврического национального
университета им. В.И. Вернадского (г. Симферополь)*

Постановка проблемы. До сих пор тесты рассматривались как средство педагогической диагностики. Была выделена совокупность методов измерения и оценивания количественных и качественных показателей успеваемости обучения[6], такие как:

- метод измерения (каким образом определяют измеряемые показатели);
- инструмент измерения (с помощью чего будет производиться измерение);
- процедура измерения (каким образом происходит измерение);
- процедура оценивания (как измеренная величина преобразуется в количественное представление).

В работах современных исследователей и разработчиков программного обеспечения мы видим различные методы измерения (тесты с множественным и единственным выбором варианта ответов, тесты на сопоставление, тесты для ручного ввода ответа, „мозаика”, „маршрут”, „сборка”), различные процедуры измерения (традиционный тест, адаптивные тест), достаточно описаны методы оценивания (статистический анализ результатов тестирования).

Анализ последних достижений и публикаций. Было проведено множество исследований по измерению уровня знаний с использованием компьютерных тестов. Среди исследователей можно выделить: Л.М.

всіх напрямках освітньо-виховної роботи залишається невивченою проблемою і незасвоєним досвідом історії української педагогіки.

Постать Е. Жарського, значення його культуротворчої просвітницької діяльності опосередковано вивчали Є. Коваленко, Б. Савчук, М. Стельмахович (у контексті діяльності Українського Пласту 1911-1939 рр.). Б. Трофим'як у контексті вивчення історичної проблеми ролі і значення гімнастично-спортивних організацій у національно-визвольному русі Галичини другої половини XIX – першої половини XX ст.), О. Вацеба (у дослідженні проблем фізичного виховання і спорту української молоді в минулому і сьогодні), М. Брода (у межах вивчення проблеми виховання самостійності особистості). Науково-просвітницька педагогічна діяльність Е. Жарського у діаспорі не була в Україні предметом окремого історико-педагогічного дослідження, не систематизовано педагогічні ідеї Е. Жарського та не визначено перспективу їх використання у сьогодні.

Метою даної статті є характеристика педагогічної діяльності Е. Жарського у діаспорі, виявлення основних її напрямів та змісту.

Вклад основного матеріалу. Народився Едвард-Андрій Жарський 21 жовтня 1906 року у Східній Галичині у м. Жовква (сучасна Львівщина). У 1924-28 рр. навчався на математично-природничому факультеті Львівського університету за спеціальністю біологія (спеціалізацією була геологія і географія). У 1928 році одержав диплом вчителя середньої школи, а в 1930 році – магістра філософії. Після закінчення університету викладав у львівських середніх школах. На посаді директора приватної гімназії ім. Т. Шевченка (1939-41рр.) роботу поєднував з обов'язками асистента зоології Львівського університету, доцента Інституту педагогіки у Львові, де викладав зоологію і методику викладання зоології. У 1941-1944 рр. працював доцентом Лісового інституту у Львові, де викладав рибництво і керував роботою дослідних рибних ставків Галичини. Восени 1944 року в обставинах тодішніх воєнних подій змушений був із дружиною Дарією Зубик, однією з перших жінок-спортсменок Галичини, та маленькою донькою залишити Україну. Емігрантська дорога Е. Жарського та його родини пролягала через Словаччину, Польщу, Східну Німеччину, Баварію.

Опинившись, як і тисячі українців, на території Німеччини, декілька років перебував у таборі у Ландсгуті (Баварія). Далі облаштував життя своєї родини, працював на перспективу наукової роботи на чужині, а саме: налагодив співпрацю з Українським технічно-господарським інститутом у Мюнхені, де у 1947-1950 рр., працюючи над дисертацією, обіймав посаду доцента, а згодом професора цього інституту. Відомо що, у 1948 році захистив дисертацію на тему „Рибні річки України”, одержав ступінь доктора філософії в Українському Вільному Університеті у Мюнхені, викладав зоологію хребетних, лісову зоологію і рибництво на агрономічно-лісовому факультеті Українського технічно-господарського інституту у Мюнхені, а на ветеринарному факультеті – порівняльну анатомію домашніх тварин. Якісно інший період життя розпочався у Е. Жарського в 1950 році емігрувавши до США, в 1953 році переїхав з родиною з Нью-Гейвена до Нью-Йорка, де брав активну участь в українському суспільному житті. З 1953 року Е. Жарський член-

УДК 371.2 (477) К38

ОСВІТНЬО-ОРГАНІЗАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЕДВАРДА ЖАРСЬКОГО У ДІАСПОРІ

*Кізин Ірина Василівна
аспірантка 2-го року підготовки
Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка*

Постановка проблеми. Актуальною проблемою сьогодення є необхідність відтворити цілісний культурно-історичний процес розвитку української національної педагогіки, включивши до її скарбниці наукові, просвітницькі, педагогічні ідеї педагогів у т.зв. материковій Україні та за її межами, в минулому і сьогоденні. Одним із творців національної педагогіки у діаспорі є просвітитель і педагог Едвард-Андрій Жарський (1906-2003).

Життя і педагогічно-просвітницька діяльність Е. Жарського пов'язані з основними напрямками розвитку української галицької педагогіки першої половини ХХ ст., які були перенесені на терени розвитку української педагогіки та освіти у другій половині ХХ ст. в діаспорі. Вони стосуються засвоєння світової класичної педагогічної спадщини; впровадження в життя основних ідей світової реформаторської педагогіки; а також зв'язку освіти та виховання з українською національною ідеєю, в основу якої було покладено збереження і розвиток етнокультурної самобутності українців в умовах колонізації земель України та обґрунтування потреб українців у національному вихованні з визначенням шляхів і засобів його здійснення.

Науково-просвітницьку та педагогічну діяльність Е. Жарського доцільно вивчати у конкретизації двох етапів, які ми умовно називаємо галицький /львівський/ (до 1944 р.) та еміграційний /у США/ (з 1950 р.). Життя і науково-просвітницька діяльність Е. Жарського у галицький (львівський) період і в еміграції (у США) пов'язані з соціо-культурними обставинами розвитку української культури, зокрема педагогіки, в Україні та українській Західній діаспорі.

Аналіз досліджень і публікацій. Загальну характеристику розвитку освіти в діаспорі дано в працях В. Андрущенко, О. Любара, О. Сухомлинської, Т. Усатенко. Педагогічну спадщину окремих діячів української діаспори (Г. Ващенко, І. Огієнка, С. Русової) вивчали О. Вишневський, М. Левківський, О. Микитюк, П. Щербань, М. Фіцула.

Зокрема О. Сухомлинська вказує, що характерною особливістю сучасного етапу розвитку історії педагогіки є включення до наукового знання праць про освіту та виховання, які написані у діаспорі й лише зараз долучені до історико-педагогічного дискурсу [6, с. 370]. Т. Усатенко зазначає, що за час перебування на чужині українська політична еміграція підтримувала і підтримує українське культурно-освітнє життя, завдяки чому зробила значний внесок у створення освітнього простору на чужині [7, 115 – 116].

Історія українського шкільництва в Америці за період з часу створення Шкільної Ради (з 1953 р.) ґрунтовно висвітлена в ювілейній книзі „П'ятдесятиріччя Шкільної Ради при Українському конгресовому комітеті Америки” (2003 р.) [5], однак до сьогодні діяльність Шкільної Ради УККА у

Кутепова[3], А.М. Брежнев, Т.А. Брежнев[1], Л.В. Жовтан[2], Н.Н. Самылкіна[7] і др.

Однако, до сих пор, не был затронут вопрос использования тестовой модели представления данных при изложении нового материала и проведения лабораторно-практических занятий.

Целью данной статьи является описание метода использования программ тестирования для изложения нового материала и проведения лабораторно-практических занятий.

Изложения основного материала исследования. Данный вопрос будет рассматриваться в контексте использования, разработанной автором программы TestReader 5.02.

В основу методики изложения нового материала с использованием программы TestReader положены методы проблемного обучения.

Проблемное обучение – система методов и средств обучения, основой которого выступает моделирование реального творческого процесса за счет создания проблемной ситуации и управления поиском решения проблемы. Усвоение новых знаний при этом происходит как самостоятельное открытие учащимися с помощью учителя.

Различают три формы проблемного обучения:

- проблемное изложение, когда учитель сам ставит проблему и решает ее;
- совместное обучение, при котором учитель ставит проблему, а решение достигается совместно с учащимися;
- творческое обучение, при котором учащиеся и формулируют проблему, и находят ее решение.

Проблемное обучение ориентировано на формирование и развитие способности к творческой деятельности и потребности в ней, то есть оно более интенсивно, чем не проблемное обучение, влияет на развитие творческого мышления учащихся.

Помощь и руководство со стороны педагога состоят не в устранении трудностей, а в том, чтобы готовить учащегося к их преодолению. Опираясь на закономерности психологии мышления, логику научного исследования, проблемное обучение способствует развитию интеллекта учащегося, его эмоциональной сферы и формированию на этой основе мировоззрения. В этом и заключается главное отличие проблемного обучения от традиционного, объяснительно-иллюстративного. Оно предполагает не только усвоение результатов научного познания, но и самого пути познания, способов творческой деятельности. В основе проблемного обучения лежит личностно-деятельностный принцип организации процесса обучения, приоритет поисковой учебно-познавательной деятельности учащихся. [4]

Цель проблемного обучения – усвоение не только результатов научного познания, но и самого пути, процесса получения этих результатов (овладение способами познания). Она включает еще формирование, и развитие интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной и других сфер учащегося, развитие его индивидуальных способностей, то есть в проблемном обучении акцент делается на общем развитии учащегося, а не на трансляции готовых выводов науки учащимися. [5]

Проблемная задача – единица содержания проблемного обучения, а само это содержание – система проблемных задач. Проблемная задача содержит в себе элементы, находящиеся в противоречивых отношениях, как между собой, так и с имеющимися знаниями учащихся. Структура проблемной задачи характеризуется тремя компонентами: данные (условия), требование и искомое (неизвестное).

Проблема формулируется в виде задачи, задания, вопросов. Задача или вопрос становятся проблемными при наличии противоречия между знанием и незнанием, когда содержание указывает направление поиска и достаточно опорных знаний для решения проблемы. Проблемный вопрос может входить в структуру проблемной задачи и выполнять функцию ее требования, выступать как самостоятельная форма мысли, требующая ответа. Проблемный вопрос отличается от информационного тем, что он ориентирован на противоречивую ситуацию и побуждает к поиску неизвестного, нового знания.

Таким образом, тест можно рассматривать, как элемент проблемного обучения, где вопрос теста, по сути, есть проблемный вопрос, а варианты ответа создают противоречивую ситуацию. В идеале, варианты ответов должны быть равновероятными для учащегося на определенном уровне развития. Однако для того, чтобы тест стал в полной мере элементом проблемного обучения, он должен обладать средствами поиска.

В созданной нами программе TestReader встроена поддержка OLE, что позволяет использовать в тесте элементы других приложений, тем самым открывая доступ к поиску, и делает тест, созданный для программы TestReader, средством для проведения проблемного обучения.

Прежде чем показать, как использовать программу для проведения проблемного обучения, введем следующие условные обозначения:

1. Сцена – рабочая область программы во время проведения тестирования или обучения.

2. Поле цели – текстовое поле в верхнем правом углу сцены. Содержит текст вопроса, постановку проблемной задачи или цели презентации.

3. Поля вариантов - варианты ответов или сценариев решения. Следует отметить, что есть возможность вместо вариантов ответа отображать поля для ввода правильного ответа. Таким образом, исключается возможность случайного ответа на поставленный вопрос.

4. Полоса слайдов – маленькие образы используемых в тесте или в презентации файлов (произвольного типа) – находится в середине сцены, и позволяет осуществить переход к другим приложениям для поиска оптимального варианта ответа (например, переход к заранее подготовленному справочнику или запуску Интернет страницы).

5. Действующий слайд – развернутый в полный размер один из слайдов. Находится в правом верхнем углу сцены или в открытом приложении. В случае, если слайд является „отображаемым” (может представлен виде картинки), то он будет отображаться либо в оригинальном размере, либо в масштабе так, чтобы отобразиться в области активного слайда. Если слайд связан с медиа-файлом, то он отобразится в виде проигрывателя, а если с веб-страницей, то в мини браузере.

10. Позволяет привлекать к созданию материала учащихся.

Summary. The methods of exposition of a new material with the use of the program of the testing „TestReader” are shown in the article. The analysis of literature about method of problem-based learning is resulted. The examples of creation of scenario for conducting of laboratory-practical employment are resulted. The comparative analysis with the traditional methods of exposition of a new material is resulted. Conclusions on the use of the proposed method. **Keywords:** tests, methods of teaching, problem-based learning.

Резюме. В статье показаны методы изложения нового материала с использованием программы тестирования TestReader. Проведен анализ литературы по методам проблемного обучения. Приведены примеры создания сценария для проведения лабораторно-практического занятия. Приведен сравнительный анализ с традиционными методами изложения нового материала. Сделаны выводы по использованию предложенной методики. **Ключевые слова:** тесты, методы изложения, проблемное обучение.

Резюме. У статті показані методи викладу нового матеріалу з використанням програми тестування TestReader. Проведена аналіз літератури по використанню методів проблемного навчання. Приведені приклади створення сценарію для проведення лабораторно-практичного заняття. Приведений порівняльний аналіз з традиційними методами викладу нового матеріалу. Зроблені висновки по використанню запропонованої методики. **Ключові слова:** тести, методи викладання, проблемне навчання.

Литература

1. Брежнев А.М. Средства мультимедиа в тестах /А.М. Брежнев, Т.А. Брежнев// Вісник луганського національного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка. – 2006. – №21(116). – С.55-63.

2. Жовтан Л.В. Дослідження навчальних можливостей учнів у ході тестування/ Л.В. Жовтан // Вісник луганського національного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка. – 2007. – №21(137). – С.116-128.

3. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение : истоки, сущность, перспективы/ В.Т. Кудрявцев. – М. : Знание, 1991. – 80 с.

4. Лернер И. Л. Проблемное обучение/ И. Л. Лернер. – М. : Знание, 1974. – 267 с.

5. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения/ М.И. Махмутов. – Казань : Таткнигоиздат, 1972 г. – 365 с.

6. Основи педагогічного оцінювання. Частина I. Теорія: Навчально-методичні та інформаційно-довідкові матеріали для педагогічних працівників / За заг.ред. Ірини Булах – К: Майстер-клас, 2005. – 96 с.

7. Самылкина Н.Н. Современные средства оценивания результатов обучения / Н.Н. Самылкина. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2007. – 172 с.

Подано до редакції 08.05.2010

сравнить полученный результат с эталонным и сдать работу преподавателю.

На четвертом этапе определяем материал необходимый для поиска ответа для каждого проблемного вопроса. В нашем примере сценарий снабжен подробными подсказками по выполнению каждого этапа, прямо из программы есть возможность запустить Excel (что удобно, если рабочий стол скрыт программой администрирования).

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что использование пакета TestReader дает возможность во время изложения нового материала:

1. Реализовать принцип проблемного обучения. Преподаватель самостоятельно может написать сценарий, состоящий из нескольких проблемных вопросов, создать противоречивую ситуацию предложив несколько вариантов разрешения каждой проблемной задачи, обеспечить материалом для поиска правильного решения.

2. Позволяет сформировать картину успеваемости во время изложения нового материала. Прохождения каждого сценария оканчивается статистическим отчетом, в котором преподаватель может видеть как часто и на какие вопросы ошибался учащийся, как долго выполнял работу и как часто использовал подсказки.

3. Позволяет оценить познавательную активность учащегося. Эмпирические наблюдения преподавателя, а также анализ ошибок, сделанных учащимся, позволяет оценить познавательную активность.

4. Позволяет быстро повторить пройденный материал всему коллективу (в отличие от традиционного опроса).

5. Форма изложения материала при обучении и аттестации совпадают. Тот же самый сценарий, но при других настройках программы преобразовывается в тест для проверки знаний, что позволяет убрать грань между формой изложения материала и формой аттестации. Эта возможность лишь расширяет возможности преподавателя. В случаях, когда совпадение форм изложения и аттестации не уместно, этого можно избежать, просто создав два (и более) разных вариантов.

6. При изложении материала позволяет акцентировать внимание на основные вопросы, на поиск решений конкретных задач. Проблемный вопрос всегда виден. Все дополнительные сведения распределены по сцене программы так, чтобы был четко виден каждый из объектов.

7. Позволяет формировать познавательный интерес учащихся. Поддержка OLE технологии позволяет интегрировать в сценарий элементы других приложений, что обогатит содержание материала. Наличие визуальных элементов (схемы, диаграммы, видеоролики и т.п.) в излагаемом материале позволяет сформировать познавательный интерес учащегося.

8. Позволяет формировать ответственное отношение к учебе, самостоятельность. Формирование четких целей и задач, объективное оценивание работы учащегося позволяет сформировать ответственное отношение к учебе.

9. Позволяет следовать принципу научности. Простой и легкий способ редактирования материала позволяет быстро реагировать на изменения в преподаваемой дисциплине, дополнять материал новыми сведениями.

6. Сценарий – это файл, содержащий переходы от одной сцены к другой. Сценарий, по сути, является разрешением одной или нескольких проблемных задач. Каждая задача, в свою очередь, состоит из нескольких проблемных вопросов.

Проигрывание сценария, по сути, схоже со строго организованной презентацией. Где, помимо, излагаемого материала в слайдах сцены четко определена цель поиска – проблемный вопрос ,а также четко определен класс возможных ответов.

Работа сценария подобна выполнению методических рекомендаций по лабораторной работе, каждый этап которой контролируется выбором правильного варианта ответа. Учащийся при поиске ответа формально может выбрать и случайный ответ, но в случае если он ошибается, произойдет предупреждение об ошибке и переход к следующему вопросу не произойдет, но при этом варианты ответов перемешаются снова. К тому же при формировании отчета будет видно, что учащийся отвечал несколько раз на один и тот же вопрос, что будет давать возможность преподавателю акцентировать внимание данного учащегося на сложный для него вопрос. Следует отметить, что, как правило, проблемная задача разбита на несколько связанных между собой проблемных вопросов, тогда выбор ответа случайным образом приведет к разрыву логической цепочки и невозможности далее продолжить работу над выполнением сценария. По окончании обучения (прохождения сценария), программа показывает оценку, которую можно воспринимать как оценку активности и внимательности учащегося ,а также формировать объективную картину успеваемости еще до момента аттестации по теме.

Покажем на примере использование сценария в программе TestReader при проведении урока.

На первом этапе определяем проблемную задачу, например, „Научить создавать диаграммы с помощью мастера диаграмм в программе MS Excel”. Для раскрытия всех особенностей построения диаграмм выбираем построение поточечного графика (строится фигура „Сердечко”).

На втором этапе разбиваем проблемную задачу на проблемные вопросы (по ширине), согласно нашему примеру:

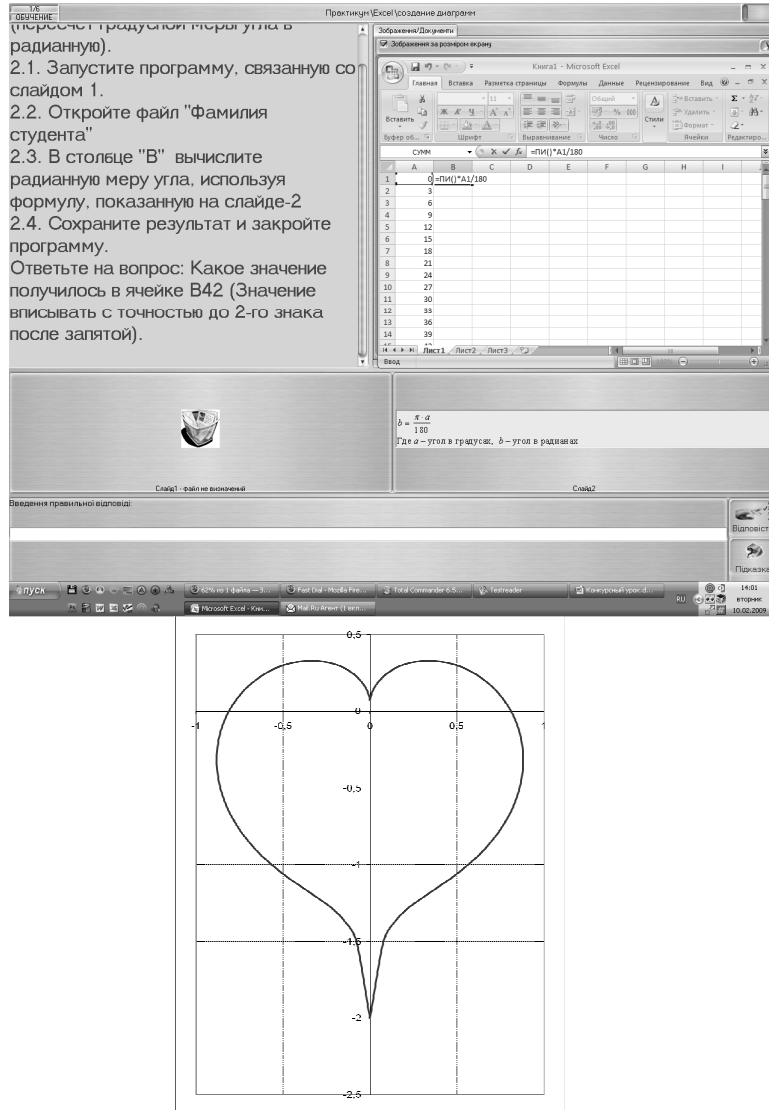


Рис 1. Экранная форма прохождения сценария в программе TestReader

- а) общий вид программы
- б) результат выполнения сценария

1. Построение последовательности. В нашем случае, чтобы закрепить правила построения последовательности, просится ввести последовательность в столбце „А” значений градусной меры угла от 0 до 360 с шагом 3.
2. Ввод формул. Этот этап разделен на 3 части: заполнение значений столбца „В”, как значение радианной меры угла; заполнение столбца „С” как ввод формулы от угла и заполнение столбцов „D” и „E”, как преобразование полярных координат в декартовы.
3. Построение графика по таблице значений. В нашем случае по столбцам D и E.
4. Настройка параметров диаграммы. В нашем случае, изменение масштаба изображения, расположение легенды, настройка цвета формы основной линии и линий сетки.

?Шаг 2. Ввод простейшей формулы (пересчет градусной меры угла в радианную).

2.1. Запустите программу, связанную со слайдом 1.

2.2. Откройте файл "Фамилия студента"

2.3. В столбце "В" вычислите радианную меру угла, используя формулу, показанную на слайде-2

2.4. Сохраните результат и закройте программу.

Ответьте на вопрос: Какое значение получилось в ячейке B42 (Значение вписывать с точностью до 2-го знака после запятой).

* 2,15

* 2,15

{"excel.exe"; "практикум\Ехс_пр_1.doc"}

Для ввода формул необходимо знать:

1. формула вводиться со знака "="
2. операции
3. деление

2.4. Сохраните результат и закройте программу.

Ответьте на вопрос: какое значение получилось в ячейке E16 (Значение вписывать с точностью до 2-го знака после запятой).

* -0,758

* -0,758

{"excel.exe"; "практикум\Ехс_пр_3.doc"; "практикум\Ехс_пр_4.doc"}

?Шаг 5. Построение диаграммы

- 5.1. Запустите программу, связанную со слайдом 1;
- 5.2. Откройте файл "Фамилия студента";
- 5.3. выделите столбцы "D" и "E" и запустите мастер диаграмм (Вставка->Диаграмма->Мастер диаграмм);
- 5.4. выберите тип диаграммы "точечная", вид диаграммы "Сглаженная без маркеров";

Рис. 2. Пример содержания файла сценария для программы TestReader

На третьем этапе определяем возможные варианты ответа для каждого проблемного вопроса. В нашем примере выбирается ручной ввод ответа на вопрос о содержании определенной ячейки. На последнем этапе предлагается