

Випуск двадцять дев'ятий 2010 р., частина 1

Наукове видання
Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія.
Випуск двадцять восьмий. 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 23.09.2010. Підписано до друку 20.09.2010.
Формат 60x90x16. Друк офсетний. Тираж 500 пр.

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

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 дев'ятий
Частина 1*

Ялта
2010

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Для нотаток

Рекомендовано вченою радою РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” від 26 вересня 2010 року (протокол № 11)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей : – Ялта : РВВ КГУ, 2010. – Вип.29. – Ч.1. – 276 с.

Редакційна колегія:

- | | |
|-------------------------|--|
| О. В. Глузман | – професор, доктор педагогічних наук,
член-кор. АПН України |
| М. Я. Ігнатенко | – професор, доктор педагогічних наук |
| В. С. Заслуженик | – 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 811.111 : 371.315 : 373.6

**СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ
ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

Александров Вячеслав Миколайович

кандидат педагогічних наук

Запорізький національний університет

Постановка проблеми. Зміни в структурі міжнародних відносин, які відбулися у світовій політичній та економічній системах за останні десятиріччя, сприяли переосмисленню мети вивчення іноземних мов. Різні діючі особи – ринок, держава, науковці, та безпосередні споживачі, рефто студенти, продовжують змінювати ситуацію та створювати умови реформи вищої освіти на рівні окремих навчальних закладів, а саме: контроль з боку держави послаблюється, домінує ринок та його потреби; ринок зумовлює індивідуальний вибір та зміни у ставленні до навчання; з'являються нові, більш життєздатні структури освіти, що пропонують нові форми навчання.

Зазначені тенденції проявилися у вищій школі, зокрема в змісті навчання іноземної мови. Протягом тривалого часу у вищих навчальних закладах більшості країн Європи існував загальний курс вивчення іноземної мови, який проводився для студентів паралельно з іншими навчальними дисциплінами. Але поступово методика навчання іноземним мовам поділилася на дві окремі галузі: загальний курс іноземної мови та іноземна мова для спеціальних цілей. Іноземну мову для професійних цілей почали розглядати як форму безперервного навчання іноземним мовам, незалежно від фаху та віку суб'єктів навчання. Сьогодні в європейських вузах розробляють нові програми для навчання представників різних сфер (юристів, бізнесменів, працівників туристичного бізнесу, медиків тощо) англійської мови - мови міжнародного спілкування. Конкретні потреби фахівців в оволодінні мовою для спеціальних цілей викликають необхідність створення спеціалізованих курсів англійської мови для різних груп спеціалістів із врахуванням специфіки їх професійної діяльності та процесу комунікації на ситуативній основі. Цей підхід до навчання іноземних мов для спеціальних цілей і сьогодні домінує в сучасній зарубіжній методиці.

Розробка нових методик та пошуки шляхів удосконалення підготовки майбутніх спеціалістів у вітчизняних ВНЗ почали запроваджуватися тоді, коли стала зрозумілою необхідність підвищення рівня фахової підготовки. Іноземній професійно-орієнтованій мові у цьому процесі належить одна з провідних ролей, оскільки практичне володіння нею в умовах сучасного виробництва є обов'язковою передумовою успішної професійної діяльності. Тому виникнення нових напрямків і форм підготовки майбутніх спеціалістів зумовлює уточнення цілей навчання іноземної мови у вищих закладах освіти. Серед вищих закладів освіти, які здійснюють підготовку студентів з іноземної мови, доцільно виділити:

- мовні ВНЗ, що готують спеціалістів, для яких іноземна мова є професією;

- немовні ВНЗ, в яких іноземну мову вивчають для забезпечення комунікативної компетенції майбутніх спеціалістів у професійній сфері;
 - ВНЗ з поглибленою підготовкою, де здійснюється додаткова професійна спеціалізована підготовка фахівців з іноземної мови.

Упровадження Програми з англійської мови для професійного спілкування (2005 р.) вимагає подальшого дослідження теорії та практики навчання інженерів професійно-орієнтованої англійської мови (як мови міжнародного спілкування) в умовах вищої школи, післядипломної освіти, а також доцільності продовження процесу підготовки чинних фахівців конкретних підприємств на робочому місці з урахуванням специфіки їхньої професійної діяльності. Важливо також зробити декілька зауважень щодо значення професійно-орієнтованої англійської мови в такій специфічній галузі, як мова бізнесу. Розвиток нових технологій робить можливим необмежене здобуття нової інформації, створюючи великий потенціал для нових форм бізнесу. У наш час професійні потреби щодо якісного володіння іноземними мовами значно поширилися. При чому маються на увазі, як самі іноземні мови, так і потреба нової якості кваліфікації. Здобуття освіти та постійна потреба у тренінгах, що орієнтовані на структуровану логічну прогресію від базових професійних навичок до вмінь вищого рівня, стали тенденціями безперервного розвитку іншомовної компетенції фахівців різних спеціальностей. Зокрема, викладання іноземних мов для спеціальних цілей поділяється на такі сфери: англійська мова для технічних спеціальностей, для бізнесу та економіки, для спеціальностей соціальної сфери, для спеціалістів інших професій. Кожна сфера поділяється на спеціальності: англійська мова для академічних цілей (тобто науковців даної спеціальності); англійська мова для спеціалістів кожної професії, що відноситься до конкретного підрозділу.

Аналіз досліджень і публікацій. Протягом останнього десятиріччя проблеми, пов'язані з удосконаленням іншомовної компетенції майбутніх фахівців, активно досліджувалися вітчизняними вченими, серед яких, перш за все, треба згадати С.Ю. Ніколаєву, О.Б. Гарнопольського, Л.М. Черноватого. У наш час Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти націлюють сучасних дослідників на розробку нових моделей для інтенсифікації навчання професійно-орієнтованої іноземної мови у вищих навчальних закладах.

В останні роки особливої популярності набула інтенсивна методика навчання англійської мови. Перші короткострокові курси інтенсивного навчання іноземної мови були створені для навчання дорослих, але згодом ця методика була поширена на навчання іноземної мови студентів вищих навчальних закладів. Дана методика допомагає максимальному зануренню студентів у процес інтерактивного навчання з мінімальним використанням рідної мови. Серед навчальних прийомів переважають діалогічне спілкування та завдання, які дозволяють кожному студенту відчути себе індивідуальністю та особистістю. Інтенсивний метод виявляється дуже ефективним для форсованого навчання спеціалістів професійно-орієнтованої англійської мови з використанням ділової гри, проблемних завдань, проектної методики, тощо. Методика інтенсивного навчання передбачає швидке усунення страху щодо процесу спілкування. На думку прихильників цієї методики, людина озброєна

<i>Сінько Ю. І.</i>	РОЛЬ І МІСЦЕ МАТЕМАТИЧНОЇ ЛОГІКИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ	210
<i>Стадніченко Н. В.</i>	ОСВІТНЬО-ВИХОВНІ ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ НАВИЧОК МАЙБУТНЬОГО АКТОРА	216
<i>Удовиченко Н. К.</i>	НІМЕЦЬКИЙ ДОСВІД РОЗВИТКУ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ	222
<i>Федух І. С.</i>	ЦІННІСНО-СМИСЛОВИЙ АСПЕКТ ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ СТУДЕНТАМИ ВНЗ	228
<i>Філіппова Л. В.</i>	ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН СТУДЕНТАМИ У ВИЩОМУ МЕДИЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	234
<i>Хараджян Н. А.</i>	МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ З ЕКОНОМІЧНОЇ КІБЕРНЕТИКИ ЗАСОБАМИ КОМП'ЮТЕРНОГО МОДЕЛЮВАННЯ	240
<i>Шарата Н. Г. Купащенко О. В.</i>	МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ	246
<i>Шестобуз О. С.</i>	ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ГОДИН СПІЛКУВАННЯ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	254
<i>Штефан Л. В.</i>	ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТЯНСЬКОГО ПРОЦЕСУ	261

<i>Кухарева О. С.</i>	МОДУЛЬНА ПРГРАМА ВИВЧЕННЯ ТЕМИ „ІНТЕГРАЛ ТА ЙОГО ЗАСТОСУВАННЯ” В КУРСІ АЛГЕБРИ ТА ПОЧАТКІВ АНАЛІЗУ	141
<i>Лютко Н. В.</i>	ДІЯЛЬНІСТЬ М. В. ДОВНАР-ЗАПОЛЬСЬКОГО У ЦАРИНІ АРХІВНОЇ СПРАВИ	148
<i>Марчук Г. В.</i>	ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ	153
<i>Мицай Ю.Н. Майорова А.Н. Мендыгулов Ю.Д.</i>	СТОХАСТИЧЕСКАЯ ГЕОМЕТРОДИНАМИКА КАК ОСНОВА КОСМОЛОГИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ	158
<i>Моцак Н. А.</i>	ИСКУССТВО МЕДИТАТИВНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ	163
<i>Павлова Е. А.</i>	АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН МЕТОДАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНФОРМАТИКИ	169
<i>Рашевська Н. В.</i>	ВИКОРИСТАННЯ ПАКЕТУ ДИНАМІЧНОЇ ГЕОМЕТРІЇ GEOGEBRA В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ	172
<i>Розсоха О. О.</i>	МАТЕМАТИЧНА ТЕОРІЯ ПЕРВИННОГО ЗНАЧЕННЯ ТА ПОХОДЖЕННЯ БУКВ І СЛІВ. МАТЕМАТИЧНА ЕТИМОЛОГІЯ	178
<i>Романюк Ю. В.</i>	ЗМІСТ ЧИТАЦЬКОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ	192
<i>Рукасова С.О.</i>	ПРОБЛЕМА КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ У ПОГЛЯДАХ П. КАПТЕРЄВА ТА Х. АЛЧЕВСЬКОЇ	197
<i>Садова Т. А.</i>	САМОСТІЙНА ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЯК АКТОР ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВНЗ	203

стандартним набором граматичних конструкцій та мінімальним лексичним запасом, може легко знайти спільну мову з мешканцями незнайомої їй країни. Своїм існуванням інтенсивна методика зобов'язана сугестивному (емоційно-смысловому) методу Г. Лозанова, який отримав подальший розвиток зусиллями Г.О. Китайгородської, Л.К. Гегечкорі, А.С. Плєснєвича та багатьох інших дослідників. Сугестокібернетичний інтегральний метод В.В. Петрусинського для прискореного навчання реалізується засобами дистанційного навчання, де функції викладача обмежуються підготовкою навчального матеріалу та контролем іншомовного розвитку тих, хто навчається.

Метою статті є висвітлення нових підходів щодо інтенсифікації навчання професійно-орієнтованої англійської мови у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Незважаючи на відмінності концептуальних підходів до навчання іноземних мов, усі вони мають враховувати соціальне замовлення щодо необхідності формування здатності спеціалістів до адаптації стосовно вимог професійної діяльності в умовах глобалізації економіки і виробництва. Проте замовлення вітчизняної економіки на інженерів, які володіють іншомовною професійною компетенцією, залишається незабезпеченим у багатьох аспектах.

Багаторічна практика свідчить про те, що викладачі іноземних мов, як правило, не пов'язують розвиток методики з соціально-економічними змінами, які відбуваються у світі. Сьогодні ефективність системи вищої освіти, зокрема навчання іноземних мов, має вимірюватися її спроможністю охоплювати необхідні сфери і допомагати кожному студенту оволодіти іншомовною комунікативною компетенцією для професійних цілей. Така компетенція є провідною серед тих, які забезпечують готовність випускників ВНЗ до адаптації та самореалізації в умовах світового ринку праці, що підтверджується дослідженнями у галузі розробки національних стандартів вищої освіти у країнах Європи. Саме тому визначальним напрямком у курсі викладання іноземної мови в немовних ВНЗ, зокрема тих, які готують інженерів, має стати реалізація комунікативного підходу, що передбачає формування у студентів комунікативної компетенції, яка дозволить користуватися набутими навичками та вміннями у майбутній професійній діяльності.

У наш час дослідники продовжують займатися проблемами оволодіння іноземною мовою у професійному контексті, а також вивчати можливості інтенсифікації навчання іноземної мови для професійних цілей у вищій школі. При цьому дуже важливими є наступність і безперервність на усіх етапах освітнього процесу – початкового, середнього, вищого і післядипломного. Навчання іноземної мови є однією з важливих складових цього процесу. Курс іноземної мови у ВНЗ, який є етапом у системі “середня школа-вища школа-післядипломна освіта”, має бути професійно-орієнтованим, а його цілі – зумовлюватися комунікативними й професійними потребами майбутніх спеціалістів. Тому головною метою навчання іноземної мови у ВНЗ немовного профілю, зокрема тих, що готують інженерів, має стати забезпечення комунікативної компетенції студентів у професійній сфері.

Сьогодні вчені продовжують пошуки нових підходів до організації ефективного навчання студентів вищих технічних навчальних закладів та фінансово-економічних спеціальностей університетів професійному спілкуванню, зокрема засобами інтенсивної методики.

У дослідженні В.В. Титової теоретично обгрунтовано та експериментально перевірено модульно-проектну методику навчання професійно-орієнтованого спілкування студентів I курсу технічних спеціальностей нафтогазового профілю (англійська мова). Запропонована методика органічно поєднує модульний підхід і проектну методику, а також забезпечує комплексний розвиток спеціалізованої комунікативної компетенції в основних видах професійно-орієнтованої мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні, читанні та письмі) [7].

Розвиток комунікативних вмінь майбутніх спеціалістів у професійно-орієнтованому контексті передбачає ранню спеціалізацію, врахування спеціальності на всіх етапах навчання іноземної мови. Сприятим цьому може модель навчання іноземної мови, що включає всі види мовленнєвої діяльності, які з самого початку професійно-орієнтовані на конкретну спеціальність. Наприклад, рання спеціалізація передбачає введення спеціальної лексики вже на самому початку навчання мови.

У найбільш спрощеному вигляді процес формування комунікативних вмінь в немовних вищих навчальних закладах може бути поданий таким чином:

- на першому етапі студенти оволодівають вмінням ставити запитання та відповіді з програмної тематики, вчать на основі запитань вести коротку бесіду (4-5 хвилин). Студенти також складають монологічні висловлювання у вигляді переказів опрацьованих текстів (побутових, суспільно-політичних, економічних). Робота із спеціальним текстом зводиться до відповідей на запитання. Крім того, студенти самі ставлять запитання до текстів, розбиваючи їх на смислові абзаци. Для формування навичок аудіювання використовуються прості за змістом тексти;

- на другому етапі студенти ведуть діалог (запитання, відповіді) на основі нового, непідготовленого, але попередньо прочитаного тексту. Монологічне висловлювання складається на основі засвоєної лексики, але за новим текстом. Переказ стає метою позааудиторного читання. Для розвитку вмінь аудіювання використовуються нові за змістом тексти, але такі, що містять знайомий мовний матеріал;

- на третьому етапі значна увага приділяється самостійній роботі студентів з фаховою літературою. Для цього упродовж 15-20 хвилин студенти складають повідомлення з усіх засвоєних тем (побутових, професійних).

Комунікативна спрямованість навчального процесу надає пріоритетного значення таким видам мовленнєвої діяльності студентів як говоріння та аудіювання. Студенти володіють навичками аудіювання, якщо вони правильно розуміють основний зміст нових текстів, побудованих на знайомому мовному матеріалі, легко підтримують діалог, швидко реагуючи на запитання. Студенти вміють говорити іноземною мовою, якщо вони можуть переказати прочитаний або почутий текст у вигляді монологу, відповісти на будь-яке запитання за

<i>Кобзєва І. О.</i>	ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ ЗАСОБАМИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ	67
<i>Коваль Ю.</i>	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРНО-ДОЗВІЛЛЄВОЇ СФЕРИ В УКРАЇНІ	73
<i>Козут О. І.</i>	СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ КУРСІВ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ: ТЕХНОЛОГІЧНА СКЛАДОВА	76
<i>Козич І. В.</i>	ПРОЕКТУВАННЯ СИСТЕМИ ЗАСОБІВ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА	84
<i>Коломієць С. С.</i>	МЕТОД ПРОЕКТІВ ЯК ІНТЕРАКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ	92
<i>Корват Л. В.</i>	МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ФАХІВЦЯ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ	98
<i>Косова К. О.</i>	МОДЕЛЬ КОМП'ЮТЕРНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ	106
<i>Костенко Г. Г.</i>	ПОНЯТТЯ «КУЛЬТУРА ШКОЛИ» У СУЧАСНІЙ ТЕОРІЇ ОСВІТИ США	112
<i>Кузнецов И. В.</i>	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИНЦИПА НАГЛЯДНОСТИ	118
<i>Кузьмина Р. И.</i>	ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПАМЯТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В КОНТЕКСТЕ ЕГО ОДАРЕННОСТИ	126
<i>Кулєзьнова С. С.</i>	МАЙБУТНІЙ ГРАМАТИЧНИЙ ЧАС ЧИ МАЙБУТНІ ДІЇ ЗАСОБАМИ МОВИ?	135

ЗМІСТ

<i>Александров В. М.</i>	СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	3
<i>Біляковська О. О.</i>	ПЕДАГОГІЧНІ ЗАДАЧІ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ	11
<i>Боднар Д. А.</i>	ПРИЙНЯТТЯ РІШЕННЯ ЗА ІНДИВІДУАЛЬНИМИ КАРТКАМИ ВИКЛАДАЧА НА ОСНОВІ НЕЧІТКОЇ МОДЕЛІ	16
<i>Гирич З. І.</i>	ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПЛАНУВАННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ КРЕДИТНО - МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ	20
<i>Горіна О. М.</i>	ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК УМОВА ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ	27
<i>Гусаківська С. С.</i>	ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ	34
<i>Зіненко І. М.</i>	СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	41
<i>Ікуніна З. І.</i>	ДО ПИТАННЯ ПРО ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ	47
<i>Кисірко-Романюк Л. А.</i>	ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГІВ ТА УМОВА ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ У МОЛОДІ	54
<i>Кірсєва У. В.</i>	МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ Я-КОНЦЕПЦІЇ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ	62

текстом, самостійно поставити запитання під час бесіди, зробити невеличке повідомлення за схемою або таблицею. Важливою є також сформованість мовленнєвих вмінь, необхідних для ведення професійно спрямованого спілкування: діалогів, ділових переговорів тощо.

Зміст навчальних завдань завжди має відповідати комунікативним потребам спеціалістів. Для визначення комунікативних потреб спеціалістів немовних факультетів А. Сонгаль використовує поняття “професійно-комунікативного завдання”, яке дозволяє, з одного боку, отримати чітке уявлення про характер професійного завдання, а з іншого боку, досягти комунікативної цілі, яка реалізується через комунікативні наміри. Це дає можливість співвіднести власні професійні завдання з мовною діяльністю [6]. Найважливішим є виробничо-технологічний аспект, пов'язаний із оволодінням специфікою професійної діяльності, що потребує також теоретичної і практичної адаптації викладачів іноземної мови до нової ролі посередників, які зможуть швидко визначити комунікативні потреби інженерів, організувати та підтримати професійні дискусії.

Особливе значення у процесі інтенсивної підготовки майбутніх спеціалістів з іноземної мови в немовних ВНЗ має читання. Питання теорії та практики навчання читання на іноземній мові в немовних вузах детально висвітлені в багатьох дослідженнях. Під зрілим професійно-орієнтованим читанням мають на увазі практичне володіння цим видом мовленнєвої діяльності стосовно відповідної галузі. Це означає, що іншомовне читання повинне бути засобом одержання інформації з метою її наступного використання у професійній діяльності. Для навчання читання на іноземній мові у ВНЗ використовуються автентичні науково-технічні тексти. Але, як свідчать дослідження вітчизняних і закордонних вчених, автентичні тексти не часто використовуються для читання в немовних ВНЗ. Перевага надається підручникам, які містять змодельовані тексти [2].

За цих умов найбільш доцільною формою навчання читання стає когнітивно-комунікативна модель. Загальна схема формування когнітивної стратегії у студента під час професійно-орієнтованого читання виглядає так: передтекстовий етап, виконання вправ за текстом, післятекстовий етап. Передтекстовий етап починається із актуалізації фонових знань відповідної теми, компресії і трансформації текстової інформації для створення вторинних текстів. Створення вторинних текстів на базі авторського збагачує концептуальну систему студентів. У цьому випадку читання трансформується з мети навчання у засіб усвідомлення світу й майбутньої професії [1].

Необхідність гармонійного розвитку всіх видів мовленнєвих вмінь вимагає належної уваги до процесу формування навичок та умінь письма, який не повинен обмежуватись лише нотатками та повідомленнями. Н.В. Зінукова, Г.С. Скуратівська досліджували методи навчання студентів економічних спеціальностей англійської мови професійного письмового спілкування. У їхніх роботах визначено методичні основи керівництва навчальною діяльністю студентів, обгрунтовано і практично розроблено методику навчання написання довідково-інформаційної документації, розроблено словник-мінімум та систему вправ для його засвоєння [3,5].

Серед чинників, що негативно впливають на ефективність оволодіння іноземною мовою у немовних ВНЗ, дослідники найчастіше згадують кількісний чинник, тобто зумовлений незначною кількістю годин, передбачених на курс іноземної мови [4]. Негативний вплив цього чинника можна зменшити, а ефективність навчання іноземної мови у ВНЗ немовного профілю – певним чином підвищити, за рахунок упровадження додаткових інтенсивних курсів, спрямованих на розвиток необхідних професійно-комунікативних вмінь, що не можуть бути сформовані в межах стандартної програми з іноземної мови. Згадані курси мають бути орієнтовані на задоволення конкретних комунікативних потреб майбутніх інженерів, а ці потреби, зі свого боку, зумовлювати мету та зміст кожної додаткової дисципліни.

Потреби фахівців в оволодінні іноземною мовою викликають необхідність створення спеціалізованих курсів для певних груп спеціалістів з урахуванням специфіки їх професійної діяльності та процесу комунікації на ситуативній основі. Сьогодні діяльність курсів іноземних мов відбувається в умовах дії певних несприятливих чинників, що негативно впливають на якість їх роботи. Це, передусім, відсутність в Україні єдиних стандартів та вимог, яких повинні дотримуватися такі курси, а відтак – і переліку та змісту рівнів володіння мовою, кількості годин, необхідних для досягнення відповідного рівня, офіційно визнаних форм сертифікатів тощо.

Саме тому вищі навчальні заклади працюють над введенням визнаних світових стандартів, що зробили б можливим оволодіння такою мовною кваліфікацією, яка визнається міністерствами, освітніми інститутами та бізнес-структурами в усьому світі. Нажаль, досвід галузі вищої освіти свідчить про те, що визнання нових стандартів розвитку іноземних мов є досить повільний процес. Нещодавно Європейська Рада визнала необхідність поліпшення прозорості процесу введення нових стандартів, тому що прозорість освітньої політики та планування подальшого розвитку безперервної освіти з чітко визначеними цілями дадуть змогу використати іноземну мову як дійсний інструмент реальної мети. Вища школа, зокрема факультети іноземних мов, мають відігравати провідну роль в розвитку прозорого процесу навчання професійно-орієнтованої іноземної мови в умовах безперервної освіти. Це означає, що вищі навчальні заклади можуть і повинні, по-перше, постійно працювати над поліпшенням якості специфікацій та дизайну усіх форм навчального процесу (курси, післядипломна освіта, інтенсивне навчання), а по-друге, забезпечити людей, які навчаються, відповідними та якісними документами (сертифікати або дипломи). Такі специфікації та сертифікати повинні надати чітке уявлення про той процес навчання, в якому була одержана та чи інша кваліфікація. Це означає, що кваліфікаційні специфікації та вміня можуть і повинні мати прозорий “статистичний” вигляд (їх можна виміряти, порівняти та перевірити).

Висновки. У наш час іноземна мова стає не просто однією з дисциплін навчальних планів немовних ВНЗ, а засобом формування професійної підготовки майбутніх фахівців, розвиваючи практичні вміня професійної іншомовної комунікації у процесі оволодіння спеціальністю. Стратегічним

нейролінгвістическое программирование, базовые положения НЛП, ученик, педагог, коммуникация, профессионально-техническое образование.

Summary. In the article, going is considered to organization of co-operation of subjects of pedagogical process on the basis of application of the neurolingvistic programming (NLP). It is found out, that for today there are considerable problems in organization of communication processes in the system of professional education. Application of approaches of NLP is offered in practice of the in-plant of teachers of this sphere training. An attempt to lead to efficiency of such approach is done. For this purpose the analysis of rowof base positions of NLP is conducted to the terms of pedagogical activity. **Keywords:** neurolingvistic programming, base positions of NLP, student, teacher, communication, technical education.

Література

1. Баксанский О.Е. Нейролінгвістическое программирование как практическая область когнитивных наук / О.Е.Баксанский, Е.Н.Кучер // Вопросы философии. – 2005. – №1. – С.82 – 100.
2. Словник іншомовних слів / за ред. О.С. Мельничука. – К.: Гол. ред. Укр. Рад. Енциклопедії АН УРСР, – 1974. – 776с.
3. Словарь терминов по НЛП // http://www.vr.com/ua/book/lit_slovar_nlp.htm#H.
4. Столяренко Л.Д. Основы психологии /Л.Д.Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2001. – 672с. (Серия «Ученики, учебные пособия»).
5. Мегем Є. Нейролінгвістичне програмування у професійній діяльності молодого вчителя трудового навчання / Є. Мегем // Молодь і ринок. – 2010. – №1 – 2(60 – 61). – С.66–70.

Подано до редакції 20.09.2010

Сутність даної техніки полягає у тому, що педагог, наприклад, задаючи питання, наперед моделює варіант відповіді. Безліч конфліктів між суб'єктами педагогічного процесу породжені відсутністю умінь щодо володіння цим положенням. Питання, задане без урахування репрезентативної системи учня, без асоціювання із його станом наперед провокує конфлікт. При цьому принципове значення має знання педагогом індивідуальних психологічних особливостей того, хто навчається, умінь щодо стратегічного та практичного моделювання спілкування, які формуються за допомогою технік НЛП.

Практика застосування підходів НЛП у різних напрямках педагогічної діяльності стає все ширшою. Це свідчить про сприйняття цієї інновації педагогічною спільнотою як дієвого засобу вирішення складних проблем особистісної взаємодії між суб'єктами педагогічного процесу.

Висновки. Сучасна система освіти має потребу у нових підходах щодо розвитку каналів ефективної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу. Особливої уваги потребує система профтехосвіти, оскільки саме тут знаходиться значна кількість учнів, які перебувають у «зоні ризику». Розбіжність між внутрішніми особливостями цього контингенту та їх поведінкою відмічають більшість фахівців, що працюють у цій системі. Застосування основ НЛП у їх педагогічній діяльності може певною мірою сприяти вирішенню проблеми узгодження поведінки учня з його внутрішнім станом та усуненню конфліктів. Втілюючи цю інноваційну технологію, педагог повинен враховувати ряд принципів, застосування яких унеможливить маніпулювання особистістю того, хто навчається. Подальші дослідження будуть спрямовані на удосконалення програми та засобів підготовки викладачів та майстрів виробничого навчання системи професійно-технічної освіти у комунікативному полі, яке організується за допомогою засобів нейролінгвістичного програмування.

Резюме. У статті розглянуто підходи до організації взаємодії суб'єктів освітнього процесу на основі застосування нейролінгвістичного програмування (НЛП). З'ясовано, що на сьогодні існують значні проблеми у організації комунікаційних процесів в системі професійно-технічної освіти. Запропоновано застосування підходів НЛП у практику підвищення кваліфікації викладачів цієї сфери. Зроблено спробу довести ефективність такого підходу. Для цього проведено аналіз ряду базових положень НЛП до умов педагогічної діяльності. Ключові слова: нейролінгвістичне програмування, базові положення НЛП, учень, педагог, комунікація, професійно-технічна освіта.

Резюме. В статье рассмотрены подходы к организации взаимодействия субъектов педагогического процесса на основе применения нейролингвистического программирования (НЛП). Выяснено, что сегодня существуют значительные проблемы в организации коммуникационных процессов в системе профессионально-технического образования. Предложено применение подходов НЛП в практику повышения квалификации преподавателей этой сферы. Сделана попытка доказательства эффективности такого подхода. Для этого проведен анализ ряда базовых положений НЛП применительно к условиям педагогической деятельности. Ключевые слова:

напрямок, що зумовлює професійну спрямованість навчального процесу у вищій школі, є засвоєння тих знань та умінь, які можуть бути використані у майбутній практичній діяльності. Подальший розвиток теорії та методики навчання іноземних мов у вищій школі може бути пов'язаний з розробкою нових програм і підручників для професійно-орієнтованого навчання, моделюванням процесу реальної комунікації в конкретних галузях, відбором необхідного мовного матеріалу для того, щоб звузити весь діапазон мови до конкретних потреб спеціалістів.

Резюме. Сьогодні в європейських вузах продовжують розробляти нові програми для навчання представників різних сфер англійської мови - мови міжнародного спілкування. Конкретні потреби фахівців в оволодінні мовою для спеціальних цілей викликають необхідність інтенсифікації навчання професійно-орієнтованої англійської мови різних груп спеціалістів з урахуванням комунікативних та професійних потреб відповідних спеціальностей. Сучасні вчені пропонують нові форми ефективного навчання студентів вищих технічних навчальних закладів і фінансово-економічних спеціальностей університетів професійному іншомовному спілкуванню, зокрема засобами інтенсивної методики. Стратегія навчання іноземної мови у вищій школі має бути спрямованою на засвоєння тих знань та умінь, які будуть необхідні для майбутньої професійної діяльності. Подальший розвиток методики навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах немовного профілю має бути пов'язаний з розробкою нових програм і підручників для професійно-орієнтованого навчання, моделюванням процесу реальної комунікації в конкретних галузях, відбором необхідного мовного матеріалу для того, щоб звузити весь діапазон мови до професійних потреб спеціалістів. **Ключові слова:** інтенсивне навчання, професійно-орієнтована англійська мова, комунікативні потреби.

Резюме. Сегодня в европейских вузах продолжают разрабатывать новые программы для обучения представителей разных сфер английскому языку – языку международного общения. Конкретные потребности в овладении иностранным языком для специальных целей вызывают необходимость интенсификации обучения профессионально-ориентированному английскому языку разных групп специалистов с учетом коммуникативных и профессиональных потребностей соответствующих специальностей. Современные ученые предлагают новые эффективные формы обучения студентов высших технических учебных заведений и финансово-экономических специальностей университетов профессиональному иноязычному общению, в частности средствами интенсивной методики. Стратегия обучения иностранному языку в высшей школе должна быть направлена на формирование конкретных коммуникативных умений, которые будут использованы в будущей профессиональной деятельности. Дальнейшее развитие методики преподавания иностранных языков в высшей школе должно предусматривать разработку новых программ и учебников для обучения профессионально-ориентированному иностранному языку, моделирование процессов реальной коммуникации в конкретных отраслях, отбор необходимого языкового материала для того, чтобы сузить весь широкий

діапазон мови до професійних потребностей спеціалістів. **Ключевые слова:** интенсивное обучение, профессионально-ориентированный английский язык, коммуникативные потребности.

Summary. Nowadays European high schools create special teaching programs to help representatives of various professions master professionally oriented language. The social demand for professionally oriented English as international language makes it necessary to intensify the process and take into account communicative and professional needs of different economic spheres. Modern scientists research new ways for improving the process of teaching professionally oriented English, particularly through intensive methods that can be successfully used in high school. Today a number of innovations have been introduced at technical high schools and universities which may result in considerable improvement of students' communicative skills that should meet professional requirements of corresponding specialties. The teaching strategy is aimed at forming such communicative skills, which will be used in future professional spheres. The further steps should be connected with creating of new programs and textbooks for teaching professionally oriented language in high school, modelling situations of real communication in various business spheres, sorting out necessary language material in order to limit it to specific needs of specialists. **Keywords:** intensive teaching, professionally oriented English, communicative needs.

Література

1. Барабанова Г. В. Когнітивно-комунікативна модель навчання професійно орієнтованого читання іноземною мовою в немовному вузі / Г. В. Барабанова // Іноземні мови. – 2004. – №1. – С. 29–30.
2. Добровольська Л. В. Читання іншомовної літератури як засіб формування компетенції фахівця / Л. В. Добровольська // Вісник Одеського державного університету. – 1999. – Вип. 4. – С. 73–77. – (Серія : Філологія : мовознавство, літературознавство).
3. Зінукова Н. В. Навчання студентів-економістів написання англійською мовою довідково-інформаційної документації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання : германські мови» / Н. В. Зінукова. – К., 2004. – 18 с.
4. Мыльцева Н. А. Подготовка специалистов со знанием иностранных языков в высших учебных заведениях / Н. А. Мыльцева // Иностранные языки в школе. – 2006. – №7. – С. 11–19.
5. Скуратівська Г. С. Навчання писемного англійського професійного мовлення студентів фінансово-економічних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання : германські мови» / Г. С. Скуратівська. – К., 2002. – 20 с.
6. Сонгаль А. Г. Методика обучения профессиональному диалогическому общению на краткосрочных специализированных курсах (английский язык) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, профессиональное образование)» / А. Г. Сонгаль. – М., 1991. – 23 с.
7. Тітова В. В. Модульно-проектна методика навчання англійської мови студентів вищих технічних закладів освіти : автореф. дис. на здобуття наук.

Вплинути на ситуацію може як педагог, використавши перші два канали, так і сам учень у разі сформованості у нього авторефреймінгових навичок. Вихід на самокорекцію учнем своїх проблем ми розглядаємо як вищу фазу педагогічної майстерності педагога, але шлях до цього нелегкий. Наведемо приклади можливих кроків, які пропонується використати педагогу у цьому напрямку (табл. 3).

Таблиця 3

Вирішення проблемної ситуації засобами рефреймінгу

Приклад ситуації	Варіанти вирішення проблемної ситуації засобами рефреймінгу	
	Рефреймінг контексту	Рефреймінг сенсу
Учень ПТНЗ Сергій Р., зневірившись у власних силах щодо можливості опанування матеріалом навчальної дисципліни, звертається до викладача зі словами: «Я ніколи не зможу засвоїти Ваш предмет!»	Педагог: «Поки що ти маєш певні труднощі у засвоєнні теорії, зато у тебе значні успіхи з практики! Впевнений, що ти зробиш <i>все залежне від тебе</i> , щоб змінити ситуацію краще»	Педагог: «Тобі <i>зараз</i> дійсно складно, але уяви, що ти не вступив до навчання до нашого училища і <i>ніколи б</i> не зустрівся зі своїми новими друзями! Ну, а ця проблема вирішиться за умови <i>докладання твоїх зусиль</i> »

Педагог, який володіє цією технікою, будь-які проблеми, навіть поразки того, хто навчається, розглядає як ресурс подальшого розвитку. Такий педагог допоможе учневі по іншому побачити проблему, переформулювати мету, визначити шляхи та засоби її досягнення. Регулярна робота у цьому напрямку дозволяє особистості у майбутньому стати успішною, впевненою людиною, оскільки озброює ефективними моделями вирішення складних виробничих та життєвих ситуацій.

Базове положення №5. В основі будь-якої поведінки знаходиться позитивний намір, який пов'язаний з первинним оточенням.

Це положення відкриває педагогові ще один шлях до розв'язання більшості конфліктних ситуацій у його діяльності у разі умілого використання тандему «поведінка – намір». Адже, вплинувши на намір, він тим самим змінює і поведінку учня. Наголосимо, що намір повинен мати позитивний характер. Найважливіше значення має для педагога розуміння того, що позитивний намір і поведінка, як його результат, формуються певним оточенням того, кого навчають. Зміна оточення спричиняє зміну цінностей і, як правило, наміру. В НЛП ці процеси розглядаються у двох напрямках: через аналіз найближчого оточення, який передбачає аналіз намірно-поведінкового аспекту та через аналіз власного організму на предмет існування різних його проявів (відчуття, хвороби тощо).

Базове положення №6. Сенс нашого спілкування у реакції, яку воно викликає.

Важливе значення при цьому мають і положення тіла, і жестикуляція, і те, як людина дихає, як змінюється колір її шкіри і таке інше. Ці ключі доступу в НЛП розподіляються на дві групи: мовні предикати та фізіологічні маркери. Педагог, який уміло користується ними має нагоду зрозуміти ті внутрішні процеси, які мають місце у даній ситуації при спілкуванні з тим, хто навчається. Зокрема, якщо у конфліктній ситуації існує зовнішнє погодження з викладачем, але при цьому корпус тіла учня відхилений назад, кисті рук і обличчя напружені, можна бути впевненим, що ця «згода» формальна і виховна робота не досягла мети. Окрім цього слід мати на увазі, що й тілесні зміни ефективно впливають на свідомість людини. А це означає, що педагог отримує додатковий спектр можливостей вирішення педагогічних проблем. Таким чином, засвоївши положення щодо взаємодії свідомості та тіла, той, хто навчає стає на шлях свідомого регулювання міжособистісної комунікації через ці канали. Скориставшись синтонічною моделлю спілкування [4, с.415-416], ми пропонуємо слухачам курсів підвищення кваліфікації карту спостережень за учнем. Ця робота передбачає знання педагогом репрезентативної системи учня, яка у ході спостережень уточнюється (табл.2).

Таблиця 2

Карта спостережень за учнем

Тип репрезентативної системи	Мова	Рух очима	Рух тіла	Жести
Візуальна	Швидка, голосна	У верхній частині	Рухи різкі	Вище середньої лінії тіла
Аудіальна	Голосна, виразна	На середньому рівні	Рухи плавні	На середній лінії тіла
Кінестетична	Повільна, неголосна	В нижній частині	Рухи розслаблені	Нижче середньої лінії тіла

3. Не буває поразок, є лише зворотній зв'язок.

Кібернетичний термін «зворотній зв'язок» – одне з ключових понять методології НЛП. Віддзеркалюючи ту чи іншу ситуацію, ми сприймаємо її у певному контексті, який і визначає відношення до отриманої інформації. Цей контекст у НЛП носить назву фрейму (рамки). На цій основі будується техніка рефреймінгу (перетворення), яка передбачає «розміщення будь-якого зразка або переживання у новий фрейм, тобто перетворення сенсу будь-чого розміщенням його у нову рамку або контекст» [1, с. 95]. При цьому можна скористатись :

1. Рефреймінгом контексту (змінити рамку на більш доречну).
2. Рефреймінгом сенсу (переоцінити подію без зміни контексту).
3. Авторефреймінгом (провести самокорекцію сприйняття проблеми).

ступеня анд.. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання : германські мови» / В. В. Тітова – К., 2001. – 19 с.

Подано до редакції 10.09.2010

УДК 378.147.091.313

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАДАЧІ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Біляковська Ольга Орестівна
кандидат педагогічних наук,

Львівський національний університет імені Івана Франка

Постановка проблеми. Якісно нові тенденції розвитку вищої освіти, посилення самостійної роботи студентів, застосування інтерактивних методик навчання вимагають інноваційних підходів до всіх видів діяльності у ВНЗ. З огляду на це, пошук досконаліших шляхів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів є важливим і актуальним завданням сучасної вищої школи.

Аналіз досліджень і публікацій. У вітчизняній та зарубіжній літературі різноманітні аспекти проблеми активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів розглядалися у дослідженнях А.М. Алексюка, В.М. Вергасова, Г.С. Костюка, М.Г. Махмутова, О.Г. Мороза, Р.А. Нізамова, З.І. Слєпкань, Т.І. Шамової та ін. Водночас проблематиці розв'язування педагогічних задач присвячені праці Г.О. Балла, Л.Л. Додон, В.А. Кан-Калика, Л.В. Кондрашової, Н.В. Кузьміної, В.Г. Постового та ін. Розв'язування педагогічних задач, які є важливою складовою комунікативних умінь, є однією з головних проблем педагогіки. Позаяк, вчитель у навчально-виховному процесі постійно вирішує величезну кількість педагогічних задач, тому професійну діяльність педагога можна розглядати як мистецтво розв'язувати педагогічні задачі.

Мета статті – розглянути можливості використання педагогічних задач як засобу активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Виклад основного матеріалу. Модель сучасного спеціаліста поєднує високий професіоналізм із всебічним розвитком особистості. Викладач, проектуючи процес навчання, добирає зміст та адекватні йому форми організації навчальної роботи, спеціальні засоби для мобілізації інтелектуальних, творчих, морально-вольових зусиль студента на досягнення конкретних освітніх цілей. Як відомо, компонентами педагогічної діяльності є аналіз проблемної ситуації, постановка педагогічної задачі, її розв'язання, моделювання, дослідження, прогнозування, аналіз результату. Кожен із цих компонентів передбачає самостійну творчість і формується у процесі навчально-пізнавальної діяльності студента.

Психолого-педагогічними умовами активізації пізнавальної діяльності студентів є:

- забезпечення єдності цілей процесу навчання – освітньої, розвивальної, виховної;
- педагогічно доцільне і грамотне використання дидактичних принципів;

- забезпечення емоційності навчання і створення сприятливої для навчання атмосфери;
- динамічність, різноманітність методів, прийомів, форм і засобів викладання та учіння, пріоритетність методів і форм активного навчання;
- орієнтація студентів на систематичну самостійну роботу, забезпечення регулярності та ефективності контролю й оцінювання успішності студентів;
- комплексне, педагогічно доцільне використання технічних засобів і сучасних інформаційних технологій;
- використання системи психологічних і педагогічних стимулів активної навчальної діяльності [3, с. 72 – 73].

Одним із засобів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів є використання викладачем на лекційних та практичних заняттях педагогічних задач. У науковій літературі є різні точки зору на визначення педагогічної задачі. Так, наприклад, Н.В. Кузьміна, виходячи із сутності педагогічної задачі, зазначає, що педагогічна задача виникає щоразу, коли потрібно перевести процес виховання з одного стану в інший. Тобто, педагогічна задача виникає за тих умов, коли можливе не лише одне рішення і потрібно знайти кращий спосіб для досягнення бажаного результату. Л.Л. Додон стверджує, що вирішити педагогічну задачу – означає дати оцінку певному факту, розкрити мотиви поведінки вихователя або вихованця, знайти вихід з даної психологічної ситуації, відшукати оптимальний підхід до вирішення педагогічної проблеми. Педагогічну задачу як мету, задану в конкретних умовах, яка потребує ефективного способу її досягнення, визначає О.К. Тихомиров. На думку Г.О. Балла, задача у загальному вигляді – це система, обов'язковими компонентами якої є: предмет задачі, модель необхідного стану предмету задачі. Отже, проблема педагогічної задачі осмислюється як усвідомлення суб'єктом розв'язання деякого протиріччя між відомою метою задачі і невідомими шляхами до її досягнення, тобто за умов відсутності необхідної інформації для досягнення даної мети. Зокрема, педагогічна задача – це результат усвідомлення суб'єктом виховання у педагогічній ситуації необхідної розробки системи професійних дій і прийняття їх до виконання. Усвідомлення педагогічної задачі відбувається за допомогою аналізу конкретних умов, що виникли у відповідній ситуації; на основі цього педагог прогнозує свою діяльність, обирає ефективні методи, далі відбувається конкретна взаємодія вчителя й учнів [2, с. 192].

Таким чином, педагогічну задачу можна розглядати, по-перше, як осмислене широкомасштабне поняття, що інтегрує в собі основні елементи педагогічної діяльності: мету, обставини, засоби, результати і є структурною одиницею навчально-виховного процесу. По-друге, педагогічна задача постійно виникає на тому етапі педагогічної діяльності, коли ситуація, певні умови вимагають правильного узгодження мети та засобів педагогічного процесу для одержання оптимального результату.

У педагогічній теорії та практиці використовуються такі види педагогічних задач:

сприйняття), соціальні (фільтрація через культурні стандарти особистості) та індивідуальні (фільтрація через систему персонального досвіду). Послідовність фільтрів не є усталеною і може змінюватись залежно від ситуації (рис. 1).

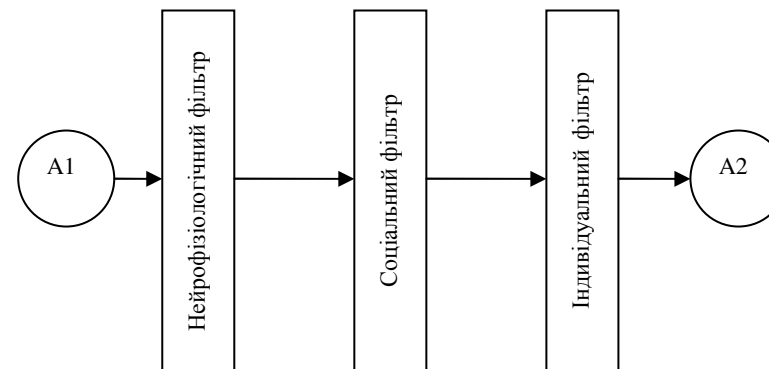


Рис.1. Модель фільтрації інформації у процесі спілкування суб'єктів А1 та А2

Якщо первинна інформація, яку надав суб'єкт А1, сприйнялась суб'єктом А2 без спотворення, то маємо випадок співпадання карти та території, а відсіля і взаєморозуміння у спілкуванні. Інакше – маємо ситуацію непорозуміння, або, навіть, конфлікту. В цьому випадку педагогу необхідно провести аналіз кожного з фільтрів та визначитись з тим, який із них став причиною такого стану. Користуючись технікою «Асоціація», бажано увійти у стан іншої сторони, визначити різницю між картою та територією, скоригувати власні фільтри та повторити акт спілкування. Розуміння педагогом того, що між світом (територією) та його світосприйняттям (картою) існує розбіжність, яку необхідно враховувати у побудові відносин, надає змогу на новому рівні будувати відносини у професійній діяльності.

Базове положення №2. Свідомість та тіло – частини однієї кібернетичної системи.

Згідно положень НЛП це означає, що комплексно аналізуючи зовнішні прояви у поведінці людини можна визначити особливості її внутрішнього стану, тобто відкалібрувати їх, використовуючи канал зворотного зв'язку (рис. 2).

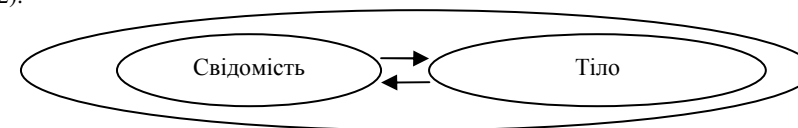


Рис. 2. Модель кібернетичної системи «свідомість – тіло»

результати своєї діяльності. У разі невпевненості у своїх можливостях щодо позитивного ефекту від застосування цих підходів, поверхневих знань та умінь категорично забороняється використовувати їх у своїй практиці.

Втілення нами основ НЛП у систему підвищення кваліфікації викладачів професійно-технічних навчальних закладів супроводжувалось значними труднощами у оволодінні термінологічним апаратом цієї технології. Тому нами було розроблено термінологічну пам'ятку, у якій наводився скорочений та спрощений варіант термінів з НЛП (табл.1).

Таблиця 1

Термінологічна пам'ятка з НЛП

№п/п	Термін	Тлумачення терміну
1.	Калібровка	Визначення стану людини по невербальним сигналам
2.	Карта	Індивідуальне уявлення людиною існуючого світу
3.	Конгруентність	Внутрішня узгодженість думок, бажань, почуттів
4.	Паттерни	Моменти, що повторюються у поведінці
5.	Підстройка	Синхронізація зі співбесідником через запозичення деталей його поведінки
6.	Раппорт	Узгодженість зі співбесідником
7.	Репрезентативна система	Система кодування інформації: аудіальна, візуальна, кінестетична тощо
8.	Рефреймінг	Переобрамлення ситуації через зміни рамки
9.	Фізіологічні маркери	Прояви фізіології у поведінці
10.	Якоріння	Процес зв'язку з певною реакцією

Як показало опитування викладачів такий підхід надав їм змогу розширити пізнання у цій галузі через активізацію самонавчальної діяльності по вивченню запропонованої відповідної літератури з теми.

Проведемо адаптацію основних положень НЛП до умов освітнього середовища, спираючись на їх розуміння у цій теорії, та зробимо спробу довести переваги такого підходу.

Базове положення № 1. Карта - не є теорія.

Реалізація цього положення дозволяє визначитись з причиною більшості конфліктів у освітянській сфері та знайти дієві шляхи щодо їх усунення. Спілкуючись, педагог повинен чітко розуміти різницю між сприйняттям ситуації тим, хто навчається, та її дійсним станом. Як топограф, розробляючи карту певної території, може не врахувати певні її нюанси, так і педагог іноді не звертає уваги на деякі особливості світосприйняття учня. Не дивлячись на те, що ситуація одна (територія) вона по-різному сприймається (тобто має карту) суб'єктами освітнього процесу. Причина цього - фільтрація інформації кожним суб'єктом спілкування.

Слід брати до уваги, що в НЛП існують такі фільтри сприйняття інформації як нейрофізіологічний (фільтрація рецепторами фізіологічного

1. задачі-ситуації, в яких описано типові випадки, факти, явища, що мали місце в практичній роботі, а також задачі-описи педагогічного досвіду, умов у яких проходить навчально-виховний процес.

2. задачі-завдання з педагогічної практики, що охоплюють різні сторони педагогічного досвіду, виховної роботи і даються на тривалий час. Розв'язуючи їх студенти виконують практичні завдання, проводять спостереження, опрацьовують зібрані матеріали, які узагальнюються у навчальних проектах.

3. Інформаційно-проблемні тексти – завдання з запитаннями до них відносно пояснення понять і висловлювань, систематизації знань і обґрунтування висновків.

Розв'язуючи педагогічні задачі першого виду, студенти знайомляться з конкретними подіями і випадками, які відбувалися у навчально-виховному процесі. На цьому етапі відбувається не лише актуалізація студентських знань, а й уміння використовувати знання у конкретній ситуації, визначається педагогічна позиція студента, а також вміння співпереживати, прогнозувати розвиток подій та поведінку дійових осіб. Такі задачі, зазвичай, не мають конкретних розв'язків, однак рішення їх потребує розумової активності, високого рівня виконання таких розумових операцій, як аналіз, синтез, абстрагування, конкретизація, узагальнення. Все це безпосередньо впливає на розумовий розвиток студентів та їхні спеціальні здібності, які формуються у процесі постійного проектування теоретичних знань на практичний результат.

Аналіз педагогічних задач-ситуацій здійснюється за таким планом: 1) аналіз обставин, що зумовили певну ситуацію; 2) характеристика суб'єктів навчально-виховного процесу; 3) визначення мети (чого треба було досягти, що визначити, встановити); 4) розв'язування задачі (вибір можливих варіантів розв'язування, раціональних форм і методів виховання, доведення їх доцільності, обґрунтування власних висновків).

Наведемо приклад задачі-ситуації та шляхи її розв'язання. «До нас у 8 клас прийшов новий учень Максим Н. Маленький, запальний, дуже рухливий і непосидючий. Хлопчик ніяк не міг увійти в колектив, зав'язати дружні стосунки з ровесниками, хоч для цього він намагався зробити усе. Наприклад, відчайдушно відстоював свою правоту у суперечці, навіть бився, намагався довести цим, що він сильний, і, звичайно найчастіше виходив потерпілим. У пошуках ефективних способів самоутвердження Максим вдавався до грубості, запобігаючи перед лідерами. Брав на себе чужу провину, вихвалявся вмінням курити...» Аналізуючи цю задачу, студент повинен з'ясувати, що спонукало учня до таких вчинків, дати їм психолого-педагогічне обґрунтування, визначити позицію вчителя і методику його виховного впливу на учня з розрахунком на те, що він стане активним учасником навчально-виховного процесу, тобто обов'язково буде використана його активність і прагнення до самоутвердження. Дана задача дає підстави зробити і ширше узагальнення, наприклад говорити про рушійні сили розвитку дитини і способи формування рис її характеру (через зв'язки з навколишнім середовищем, спрямування активності, сприяння в подоланні суперечностей при виборі шляхів задоволення потреб) [1, с. 97].

Розв'язування задач-ситуацій цінне тим, що виробляє у студентів психологічну уважність, орієнтує їх на з'ясування мотивів поведінки учнів, раціональний добір виховних засобів. Крім того, активізується пізнавальна активність студентів, виробляється така важлива професійна риса як уміння розглядати умови, мету, засіб і результат виховного впливу в нерозривній єдності.

Наступний, складніший вид педагогічних задач – це задачі, які доводиться розв'язувати студентам у процесі педагогічної практики в школах. Такі задачі вимагають швидкого осмислення, прийняття логічного рішення й оперативного втручання. Звичайно, що зустрічаючись з такими задачами у ході педагогічної практики, студент відчуває труднощі у виборі правильного варіанта її розв'язання. Найчастіше у стереотипних ситуаціях майбутні педагоги послуговуються алгоритмами, які вироблені ще з часів їхнього шкільного життя («розбив шибку – негайно до директора; приведи батьків до школи», «заважаш на уроці – зауваження в щоденник» тощо). Тому під час проведення інструктажів з педагогічної практики, вважаємо за доцільне, надавати студентам письмові методичні рекомендації, де описано найбільш типові факти, явища, узагальнено педагогічний досвід учителів, щодо успішного розв'язування різних педагогічних задач.

Наведемо приклади деяких педагогічних задач з педагогічної практики і методику їх розв'язання. Як згуртувати дитячий колектив, як ним керувати, спираючись на актив? Як при цьому використовувати вікові особливості підлітка (прагнення до самоутвердження, бажання здаватися дорослим, обмеженість досвіду)? Практичне визначення мети виховного заходу. Як створити ситуації успіху? Від чого залежить дисципліна в класі? Які вміння потрібні для того, щоб ефективно керувати поведінкою учнів на уроках? З чого складається авторитет учителя? Зауважимо, що розв'язання кожної з цих педагогічних задач на практиці вимагає від студента максимуму розумових і вольових зусиль, самостійності, творчості, пошуку оптимальних виховних методів і прийомів, постійної рефлексії.

Окрім цього, доцільно наголосити, що у студентів слід сформувати глибоке переконання в тому, що успішно розв'язувати навчально-виховні задачі в сучасній школі може лише той педагог, який досконало володіє педагогічною майстерністю.

Задачі третього виду – інформаційно проблемні тексти, що допомагають студентам краще зрозуміти теоретичні знання, активізувати пізнавальну діяльність, розвивають критичне мислення. Знання, які одержують студенти на лекційно-практичних заняттях, а також у процесі самостійної роботи, мають бути переосмислені, підкріплені власними судженнями та висновками. Наприклад, студентам пропонується з'ясувати причини явища, співвіднести його з методами і принципами виховання. «Чому ж трапляється так, що через 2 – 3 роки навчання в школі дитина з свіжою, яскравою уваюю, з гострою пам'яттю, з чутливою емоційною реакцією на явища навколишнього світу ніяк не може запам'ятати граматичне правило, чому вона важко запам'ятовує правопис слова «степ», скільки буде шість на дев'ять?» (В.О. Сухомлинський).

нами було прийнято рішення по введенню в програму підготовки спеціалістів системи професійно-технічної освіти напрямку по вивченню методологічних та практичних основ НЛП.

Аналіз літератури показав, що ця технологія належить до числа тих інновацій, які найбільш важко торують шлях до освіти. Не дивлячись на її незаперечні успіхи у сферах життєдіяльності людини, пов'язаних зі спілкуванням, педагогічна спільнота надмірно обережно підходить до їх застосування в умовах навчально-виховного процесу.

Одним із головних «острахів», що стають на цьому шляху виступає так звана маніпулятивність, можливість підсвідомого впливу на тих, хто навчається. Думається, що будь-яка ідея, технологія, методика можуть слугувати як регресу, так і прогресу; розквіту певних процесів або їх занепаду. Визначальним фактором в цьому виступає носій певної інновації та мета, яку він переслідує. Яскравим підтвердженням цього можна вважати розщеплення атому, яке з одного боку забезпечило можливість виживання людства в умовах енергетичної кризи, а з іншого – стало небувалим до сих пір джерелом його знищення. Сама інновація нейтральна і виступає засобом змін життєдіяльності людини, якість яких визначаються рівнем сформованості духовного підґрунтя особистості. Якщо педагогічна наука буде ігнорувати можливість використання технік НЛП у практиці педагогічної діяльності, вона й надалі буде позбавляти педагога ефективного педагогічного інструментарію, який дозволяє вирішувати складні проблеми освітнянської дійсності.

Для того, щоб усунути побоювання щодо маніпулювання свідомістю людини педагогу необхідно додержуватись ряду принципів. До числа останніх ми відносимо:

1. Принцип гуманізму, реалізація якого ґрунтується на глибинному розумінні творчої сутності особистості, її внутрішніх джерелах позитивного розвитку та відношенні до неї як найвищої цінності. Людиноцентроване навчання (К.Роджерс) потребує відповідного індивідуального інструментарію, у якості якого може розглядатись нейролінгвістичне програмування.

2. Принцип взаємодопомоги реалізує професійно-етичні основи взаємодії, які передбачають, що між тим, хто навчається та педагогом існують відносини, які базуються на розумінні та бажанні допомогти одне одному вирішити складні проблеми життєдіяльності, одним із проявів яких виступають і освітнянські. Для реалізації цієї тези педагогу необхідно навчитись проникати до внутрішнього світу особистості, який досить часто не співпадає із поведінковими (зовнішніми) проявами. Канали діагностики, які пропонує для цього НЛП, обмежені лише можливостями педагога щодо їх застосування.

3. Принцип взаємодовіри дозволяє використовувати техніки НЛП у педагогічній діяльності на підґрунті взаємоправних відносин, які ґрунтуються на впевненості учня у тому, що будь-які дії педагога позитивні, а кожен учень для педагога – беззаперечна цінність.

4. Принцип відповідальності педагога за свої дії передбачає, що при реалізації технік НЛП педагог повинен реалізувати модель відносин, що давно виправдала себе в медицині й спирається на коротку, але емну фразу «Не навроч!» як таку, що покладає на педагога підвищену відповідальність за

процесу. Одним із напрямків вирішення цього завдання все частіше виступає нейролінгвістичне програмування, яке виникло у 70-х роках ХХ століття у США завдяки напрацюванням Р.Бендлера та Дж.Гріндера. На той час ці молоді науковці ретельно вивчили психотерапевтичні підходи Ф.Перлза, В.Сатір, М.Еріксона і визначили на цій базі методологічні основи нового розуміння когнітивних та поведінкових моделей взаємодії у спілкуванні.

Основні складові НЛП як поняття з точки зору семантики трактуються наступним чином. Перша складова - «нейро» згідно словнику іншомовних слів походить від грецького «νευρον» - жила, нерв і у складних словах вказує «на відношення ... до нервової системи» [2, с.458]. Вона визначає відносини, які існують між тілом людини та її розумом і регулюються нервовою системою. Друга складова - «лінгвістичне» (від. лат. lingua - мова) належить до категорії мовознавства [2, с. 394] і регулює процеси взаємодії при мовному спілкуванні. Третя – «програмування» розуміється як складання програми, «розв'язування математичних та інформаційно-логічних задач на обчислювальних машинах» [2, с. 549] і у нашому контексті визначається як певна послідовність дій та думок людини, за допомогою яких вона прагне досягти своєї мети та визначити наслідки цього процесу. Узагальнене розуміння поняття наводить словник термінів з НЛП, де воно пояснюється як вивчення майстерності і моделей того, як люди структурують свій досвід [3].

Звернутись до НЛП нас спонукали проблеми, які були виявлені на курсах підвищення кваліфікації викладачів та майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) Харкова та Харківської області, які регулярно проводяться на базі Української інженерно-педагогічної академії. Шляхом опитування, яке проводилось протягом 2007–2010 років і включало 376 спеціалістів, було з'ясовано, що 82% з них періодично мають значні проблеми у спілкуванні з учнями. При цьому більшість, як правило, вдається до авторитарних методів, вичерпавши арсенал демократичних підходів. Але за їх свідченнями від цього ситуація не лише не вирішувалась, а, навпаки, загострювалась. Таким чином, перед нами було поставлене наукове завдання по розширенню спектру комунікативних технологій інноваційного характеру в цього контингенту з метою досягнення консенсусу у педагогічній взаємодії. Пошуки шляхів його розв'язання привели до НЛП, яке ми розглядаємо як новий якісний виток розвитку теорії та практики педагогічного спілкування. Наші припущення співпали з результатами, отриманими у Глухівському національному педагогічному університеті ім. О.Довженка, де ведеться активна дослідницька робота щодо визначення впливу застосування в практичній діяльності молодих вчителів трудового навчання знань із нейролінгвістичного програмування, отриманих під час навчання. За її результатами лише 12% цих спеціалістів мали труднощі у перший рік роботи при спілкуванні з учнями [5, с. 67]. Як вважає один із дослідників питання Є.Мегем, це досягається завдяки оволодінню молодими вчителями техніками НЛП, які дають змогу будувати проектно-технологічну підготовку так, що в ній простежуються всі логічні рівні пізнання: освітнє середовище; поведінка учня у проектно-технологічній діяльності; розвиток стратегій та здібностей; формування у нього цінностей, мотивів та переконань [5, с. 68]. Таким чином,

Зауважимо, що розв'язування інформаційно-проблемних педагогічних задач вимагає від студента не лише фахових та психолого-педагогічних знань, а й використання власного життєвого досвіду, вміння самостійно оцінювати проблемні ситуації, робити власні висновки, що сприяє глибшому усвідомленню і запам'ятовуванню навчального матеріалу. Окрім того, зазначимо, що яку б кількість та різноманітність педагогічних задач не було запропоновано студентам для розв'язання, практично неможливо передбачити усі ситуації, з якими вони зустрінуться у педагогічній діяльності. Саме тому, для майбутнього педагога важливо не те, скільки алгоритмів опанував він, розв'язуючи уявні педагогічні задачі, а те як навчився бачити, відчувати, розуміти педагогічну ситуацію, активізувати теоретичні знання про принципи виховання, методи, прийоми, засоби навально-виховного впливу.

Висновки. Таким чином, успіхи студентів у розв'язанні різних видів педагогічних задач – своєрідний показник рівня розвитку їх педагогічного мислення, особливостей, прагнень, інтересів. Водночас – це потужний засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності, прагнення до самоосвіти та самовдосконалення. А із використанням інтерактивних методик навчання ми і пов'язуємо перспективи для подальшого наукового пошуку.

Резюме. У статті розглядається проблема активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів за допомогою розв'язування педагогічних задач у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Ключові слова: психолого-педагогічні умови, навчально-пізнавальна діяльність, педагогічна задача, види задач.

Резюме. В статье рассматривается проблема активизации учебно-познавательной деятельности студентов с помощью решения педагогических задач при изучении психолого-педагогических дисциплин. Ключевые слова: психолого-педагогические условия, учебно-познавательная деятельность, педагогическая задача, виды задач.

Summary. The author of the article considers the issue of student's cognitive learning process activation by the mean of pedagogical problems resolving during the pedagogic and psychological courses teaching. Keywords: psychological and educational conditions, cognitive learning activity, pedagogical problem, types of problems.

Література

1. Глушченко А.Г. Педагогічні задачі при вивченні педагогіки // Рад. школа. – 1978. – № 5. – С. 96 – 98.
2. Мільто Л.О. Педагогічні умови ефективного розв'язання комунікативних задач / Л.О. Мільто // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. – Вип. 7 (17). – С. 191 – 195.
3. Слєпкань З.І Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навч. посіб. / З.І. Слєпкань. – К.: Вища шк., 2005. – 239 с.

Подано до редакції 12.09.2010

УДК: 519.816

**ПРИЙНЯТТЯ РІШЕННЯ ЗА ІНДИВІДУАЛЬНИМИ КАРТКАМИ
ВИКЛАДАЧА НА ОСНОВІ НЕЧІТКОЇ МОДЕЛІ**

*Боднар Денис Анатолійович
студент 21Ф/К*

РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Актуальність. Останнім часом нечітке моделювання є однією з найбільш активних і перспективних напрямків прикладних досліджень в галузі управління та прийняття рішень. Нечітке моделювання є особливо корисним, коли в описі технічних систем і бізнес-процесів є невизначеність, яка ускладнює або навіть виключає застосування точних кількісних методів та підходів.

В галузі управління технічними системами нечітке моделювання дозволяє отримувати більш адекватні результати в порівнянні з результатами, які ґрунтуються на використанні традиційних аналітичних моделей та алгоритмів управління. Діапазон застосування нечітких методів з кожним роком розширюється, охоплюючи такі області, як проектування промислових роботів і побутових електроприладів, управління доменними печами і рухом поїздів метро, автоматичне розпізнавання мови і зображень.

Нечітка логіка, яка є основою для реалізації методів нечіткого управління, більш природно описує характер людського мислення і хід його міркувань, ніж традиційні формально-логічні системи. Саме тому вивчення і використання математичних засобів для представлення нечіткої вихідної інформації дозволяє будувати моделі, які найбільш адекватно відображають різні аспекти невизначеності, постійно присутня в навколишньому нас реальності.

Одна із сучасних завдань вимагає застосування самих останніх підходів - програми складання розкладу. Застосування нечіткої логіки для реалізації

№ 00023		2006-12-11						
<u>П</u>	<u>Д</u>	<u>Пн</u>	<u>Вт</u>	<u>Ср</u>	<u>Чт</u>	<u>Пт</u>	<u>Сб</u>	<u>Вс</u>
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								

проблемних підсистем систем розкладу і є метою дослідження

УДК 378:001.895

**ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ
ОСВІТЯНСЬКОГО ПРОЦЕСУ**

*Штефан Людмила Володимирівна
кандидат педагогічних наук, докторант*

Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків

Постановка проблеми. Результативність інноваційної діяльності в освітнянській сфері визначається не лише інтенсивністю технологізації її головних компонентів, а й значною мірою розвиненістю засобів її реалізації, у числі яких, поряд з іншими, виступає і міжособистісна взаємодія. Саме від неї залежатимуть будь-які прогресивні перетворення у освітньому середовищі. Тому пошук нових підходів щодо її організації – одне з першочергових завдань сучасної педагогічної науки. Одним із інноваційних у цьому контексті вважається нейролінгвістичне програмування (НЛП), втілення основ якого в практику педагогічної діяльності розпочато нещодавно, а тому потребує ґрунтовного наукового дослідження.

Аналіз досліджень і публікацій. Нейролінгвістичне програмування довгий час не розглядалось педагогічною наукою як прогресивна комунікативна технологія. Не дивлячись на його ефективне застосування у сфері міжособистісної взаємодії та особистісного розвитку за кордоном (Х.Адлер, С.Андреас, Р.Бендлер, Б.Боденхамер, В.Волкер, Дж.Гріндер, М.Холл), воно розумілось як таке, що використовує канали маніпулювання особистістю, а отже є небезпечним і навіть шкідливим. Педагоги не брали до уваги того, що його основи адаптувались закордонними дослідниками і до умов педагогіки (М.Гріндер, Л.Ллойд). Останнім часом спостерігається активна зміна відношення до НЛП як серед філософів (О.Баксанський, О.Кучер), так і серед психологів та педагогів (А.Барбитова, А.Борисов, М.Китаєв, Г.Кияшк, Є.Мегем, М.Павлова, П.Стефаненко, Л.Столяренко, Е.Шугалей). Більшість із них доходить висновку щодо необхідності обговорення цих питань у широкому науковому контексті. Думається, це є слушним, оскільки основи НЛП сьогодні вивчаються в межах навчальних дисциплін у ВНЗ. Зокрема така практика існує у Львівському національному університеті ім. І.Франка, Глухівському національному педагогічному університеті ім. О.Довженка та інших.

Метою статті є аналіз ряду базових положень нейролінгвістичного програмування як одного з інноваційних підходів до організації взаємодії суб'єктів освітнянського процесу та визначення принципів реалізації НЛП у цих умовах.

Виклад основного матеріалу. Сучасний світ вступив у нову еру розвитку в умовах постіндустріального простору, зміни у якому відбуваються настільки швидко, що педагогічна наука не встигає озброювати педагога необхідним педагогічним інструментарієм по вирішенню освітнянських проблем. Це гальмування позначається на діяльності педагога, який, знаходячись в умовах перехідного суспільства, змушений вирішувати складні педагогічні завдання застарілими методами. У числі сучасних проблем знаходиться і пошук нових підходів до організації ефективної комунікації між суб'єктами педагогічного

драматизаціям, інсценуванню, іграм-бесідам, іграм-мандрівкам; екскурсіям; ігровим вправам, колективним творчим проектам, практичним акціям тощо.

Головне завдання вчителя – навчитись створювати і використовувати під час проведення годин спілкування ситуації, де знання і дії були б спільні та дозволили б фіксувати динаміку морально-духовного розвитку дитини, суть якого полягає в умінні дитини самостійно, а іноді за допомогою вчителя реалізувати свої здібності у практичній діяльності. Вчитель має допомогти дитині просуватись від елементарних навичок поведінки до більш високого рівня, де необхідні самостійність у прийнятті рішень і моральний вибір. Подальших досліджень заслуговують підбір форм і методів організації та проведення годин культури спілкування молодших школярів.

Резюме. У статті аналізуються теоретико-практичні погляди вітчизняних психологів і педагогів про вікові особливості дітей молодшого шкільного віку. Виклад основного матеріалу даної статті присвячений обґрунтуванню мети, функцій, форм, методів та змісту організації та проведення годин спілкування з молодшими школярами. Обґрунтовуються основні концептуальні засади національної програми виховання учнів початкових класів. **Ключові слова:** година спілкування, молодший шкільний вік, національна програма виховання.

Резюме. В статье анализируются теоретико-практические взгляды отечественных психологов и педагогов о возрастных особенностях детей младшего школьного возраста. Изложение основного материала данной статьи посвящено обоснованию цели, функций, форм, методов и содержания организации и проведения часов общения с младшими школьниками. Обосновываются основные концептуальные принципы национальной программы воспитания учеников начальных классов. **Ключевые слова:** час общения, младший школьный возраст, национальная программа воспитания.

Summary. In the article analysed the teoretiko-practical looks of domestic psychologists and teachers about the age-old features of children of midchildhood. Exposition of basic material of this article is devoted to the ground of purpose, functions, forms, methods and maintenance of organization and leadthrough of o'clock of socializing with junior schoolboys. Basic conceptual principles of the national program of education of students of initial classes are grounded. **Keywords:** o'clock of intercourse, midchildhood, national program of education.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: Навч.-метод. посібник / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
2. Години спілкування в початковій школі / Упоряд. О. Кондратюк, О. Кравчина. – К.: Вид. дім «Шкіл. світ», 2006. – 120 с.
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К.: Освіта, 1986. – 609 с.
4. Мухина В.С. Шестилітній ребенок в школі: Кн. для учителя нач. класов / В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.
5. Національна програма виховання учнів 1-12 класів. – К., 2007. – 15 с.

Подано до редакції 20.09.2010

Теоретична частина. Індивідуальні картки - це спрощена інформаційна таблиця введення графіка роботи викладача, який викладач надає системі у вигляді заповненої анкети в заданий період (рис. 1). Індивідуальні картки поділяються на потиждневий (робляться на найближчий тиждень) і постійні. Тип вибирається за узгодження. Завдання системи на основі картки скласти індивідуальний розклад для викладача, максимально враховуючи його побажання. Але при складанні картки викладач може не адекватно оцінити цінність даної технології і заповнити її таким чином, що система не здатна буде прийняти рішення. На перший погляд причин у створенні нечіткої системи для аналізу карток не існує, але це не так. Якщо взяти ідею відслідкування карток в цілому, то завдання полягає у відборі тих, які не відповідають ставкою викладача. Спостереження за диспетчером показали наявність інших факторів, що впливають на прийняття рішення. У результаті аналізу були отримані наступні вхідні дані: кількість заповнених в картці годин (пара * 2), ставка викладача, кількість предметів викладача в даному семестрі по відношенню до всього навчального року (виражається у%), кількість вчитаних годинників взагалі, виходячи з поточного тижня (з огляду на кількість тижнів до кінця семестру і виражається у%), репутація викладача.

Кількість вчитаних годинників взагалі - це показник показує рівень вичитки своїх годин стосовно дати картки. Якщо викладач в середині семестру ще не приступав до вчитування, то знання попередніх значень без цього взагалі не дозволяє оцінити і прийняти рішення. Це один з важливих контролюючих факторів.

Крім цього підсумків результатів роботи може бути не два (прийнята і неприйнята), а три: «прийнята», «прийнята, але можуть виникнути труднощі», «неприйнята». Терм «прийнята, але можуть виникнути труднощі» є важливим для самої системи, тому що картка ще не одноразово буде піддана аналізу з боку системи (аналіз на використання загальних ресурсів і т.д.). Це значення також використовується в підсумковому відмову від картки, якщо на всіх етапах аналізу картки таких умов (можливі труднощі) буде багато.

Таким чином, навіть така не значна підсистема як попередній аналіз карток, вимагає безліч нечітких вхідних та безліч не чітких вихідних значень системи. Загальне значення системи крім цього представляє ще й чисельну нечітке значення для входу на наступний аналізатор.

Розробка моделі. Завдання полягає в тому, щоб розробити деяку експертну систему, яка була б реалізована у вигляді системи нечіткого виводу і дозволяла б видавати рішення з приводу введеної індивідуального викладацької картки.

Як стану системи будуть використовуватися наступні вхідні нечіткі змінні: кількість заповнених в картці годин (Запропоновано), ставка викладача (Ставка), кількість предметів викладача в даному семестрі по відношенню до всього навчального року (Семестр), кількість вчитаних годинників взагалі (віднімають) виходячи з поточного тижня, репутація викладача (Reputation). Як вихідна нечіткої змінної буде використовуватися мінлива «прийнятність».

Результат. Уявімо дані у вигляді матриці правил (таб. 1). Занесемо отримані правила в систему MatLab 6 Fuzzy Logic Toolbox. Використовуючи

засоби MatLab отримаємо модель системи (рис. 2).
Проведемо аналіз отриманої моделі.

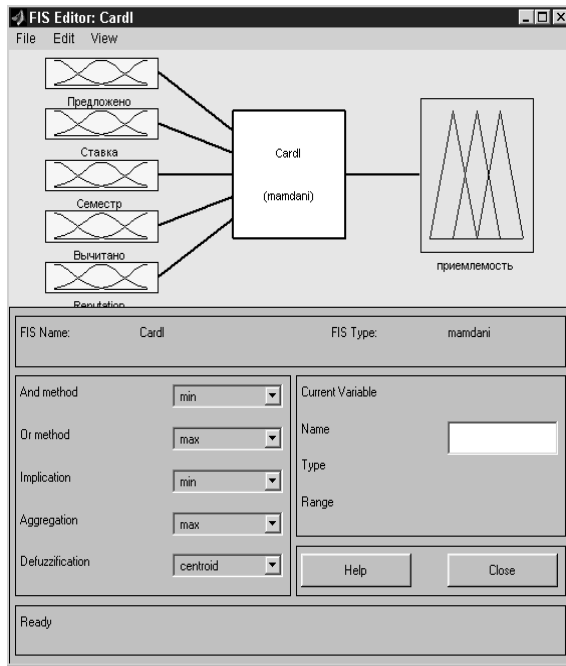


Рис. 1 Модель у MatLab

Візьмемо за основу її та зробимо експеримент з іншими факторами:

а) Якщо значення репутації змінити в бік зменшення до 25, відповідь залишиться тим же (так, але з застереженням), але зменшиться до 4.6, що явно відображає ситуацію: зменшення репутації не повинно значно зменшувати результат.

б) Якщо значення репутації збільшити до 75, то результат буде 6.84, що відповідає «прийнята». Це і в житті так.

с) Якщо використовувати інші ситуації: [20 1 50 100 50], то результат буде негативним (2.4).

Запропоновано - 30

Ставка - 0.80
Семестр - 50
Вчитані - 100 (нормально)
Репутація - 50 (нормально)

В результаті отримуємо 6.03, що відповідає можна, але з можливими проблемами.

Оскільки моделі з автоматичного складання розкладу беруться з аналізу життєвих ситуацій і спостерігаючи за диспетчером, то ситуація, коли при ставці 0.8 запропоновано 30 годин (норма для ставки трохи більше) дійсно є робочою інформацією.

Вчителеві в наступних класах слід продовжувати виховну роботу, спрямовану на корекцію цих недоліків для будування специфічних для молодших школярів особистісних новоутворень: довірливості психічних процесів; внутрішнього плану дій та рефлексії; інтелектуалізації життя дитини. У вчинках дітей наприкінці другого року навчання проглядається вже позиція у ставленні до того, що їх оточує, розвиваються і змінюються внутрішні етичні інстанції, формуються моральні мотиви поведінки; розвивається здатність співпереживати, співчувати, а отже, і співдіяти з дорослими та однолітками [4, с.123].

Перед вчителем постає важливе завдання: вирізнити мотив вчинку, роз'яснюючи учням його сутність і правильність у різних типових життєвих ситуаціях, даючи їм можливість емоційного «переживання» разом із практичним застосуванням отриманих знань. На основі спільних видів діяльності молодші школярі вчать будувати свої взаємини із однолітками, входити в колектив ровесників, у них виникає потреба до взаємимогливості і взаємодопомоги. Внутрішнє самопочуття, емоціональний настрій дитини часто залежить від особистості вчителя початкових класів, оскільки для учнів 1-2 класів учитель залишається центральною фігурою, арбітром, авторитетом. Лише в 3-4 класах самооцінка, оцінка однолітків починає переважати оцінку вчителя. Зовнішнім вираженням позиції дитини є роль у різноманітних ситуаціях дитячого життя. Вона проявляється в залежності від очікувань вчителя і дитини. Діти з невиправданими очікуваннями стають часто агресивними або, навпаки, пригніченими, боязкими або недовірливими, соціально інфантильними або неспокійними. Ці аспекти необхідно враховувати у роботі з дітьми та батьками.

Виховання молодших школярів здійснюється у процесі навчально-пізнавальної діяльності як провідної шляхом: внесення ціннісних складових у зміст навчальних предметів, відведення належного місця спільно-взаємодіючій діяльності у позаурочний час, на виховних заняттях; гуманізації взаємин у системах «учитель – учень», «учень – учень»; використання вчителем демократичного стилю спілкування з учнями; створення умов для творчої самореалізації кожної особистості. Важливим є особистісно орієнтований підхід у вихованні молодших школярів, оскільки для дітей цієї вікової групи характерна особлива сензитивність до морально-етичних впливів, а надто сприйняття норм культурної поведінки, культури спілкування, мовного етикету, культури взаємовідносин [1].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Ефективність проведення годин спілкування залежить від спрямованості виховного процесу, форм і методів його організації. Пріоритетними для учнів початкових класів є активні методи, що спрямовані на самостійний пошук істини та сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості. Оскільки у дітей молодшому шкільному віці переважає образне мислення, то основне місце в організації годин спілкування має бути відведено ігровим методам і прийомам роботи з дітьми, а саме: ситуаційно-рольовим, сюжетно-рольовим іграм; методам аналізу життєвих ситуацій і привчання; ігровим методикам щодо виявлення самооцінки; іграм-

позитивний образ «Я», емпатія, совість, рефлексивно-вольові механізми. Для комплексної реалізації програми необхідно створення відповідних психолого-педагогічних умов у навчальному закладі, а саме: відповідність виховної практики засадам особистісно орієнтованої гуманістичної парадигми освіти; ставлення до особистості дитини як до суб'єкта виховання; перцептивна, комунікативна, інтерактивна взаємодія всіх суб'єктів виховного процесу; створення необхідних умов для розвитку творчого потенціалу особистості, перспектив й саморозвитку у колективі; захист і підтримка інтересів особистості дитини; самоідентифікація та суспільно-значуще особистісне самовизначення дитини; стимулювання ініціативності та життєвої активності дитини; створення і набуття практичних навичок, необхідних для особистісної гармонізації; інтеграція виховних впливів освітнього середовища; практичне спрямування виховного процесу навчального закладу; культивування цінностей особистості [5, с.12].

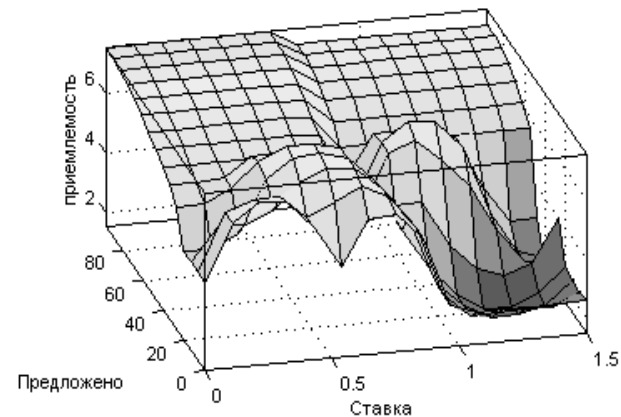
Урахування вікових та індивідуальних особливостей школярів передбачає вибір доцільного змісту, форм і методів та відповідних виховних технологій: предметно виховні (формування необхідних знань, стійких поведінкових норм); особистісно орієнтовані (створення ситуацій взаємодії, емпатії); використання активних та інтерактивних технік; культурологічні; дитиноцентричні (основа виховного процесу – створення умов для розвитку дитини); соціоорієнтовані.

Для дітей молодшого шкільного віку прийнятними є використання індивідуальних (консультації), групових (рольові ігри), колективних (проекти) форм роботи. Водночас, враховуючи вікові особливості, особистісні новоутворення школярів, важливо використовувати: метод створення проблемних ситуацій та їх аналіз; етичне оцінювання та співвіднесення з іншими еталонами гуманної поведінки; морально-етичні вправи, етичні тренінги; комунікативні ігри; «проективні» методики; театр-експромт; практичні акції, презентації; метод виявлення самооцінки з елементами бесіди, гри; метод привчання, колективні творчі справи, групові справи, колективні творчі проекти. Доцільно використовувати також традиційні методи: спостереження, опитування, анкетування, бесіди, диспути, години спілкування, різні форми роботи з книгою, плакатами, ілюстраціями, періодичною пресою, усні журнали, ведення щоденників, тематичних зошитів; екскурсії, «заочні експедиції»; мандрівки; ранки, свята, вікторини, конкурси, змагання тощо [2, с.11].

Після закінчення 1 класу залишається певна частина дітей, в яких не до кінця сформовані особистісні новоутворення, характерні для дошкільнят. А саме: недостатнє усвідомлення сприйняття шкільного життя, необхідності впорядкувати, організувати його за певними законами і правилами співжиття; недостатнє усвідомлення внутрішньої етичної інстанції, такої як совість (орієнтування лише на зовнішній контроль з боку дорослих, невміння діяти за їх відсутності), що викликає у школярів – почуття невпевненості у собі, спричинює конфлікти у спілкуванні; відсутність переваг та продуманих дій над імпульсивними (стримування бажань відбувається лише в разі очікування винагороди чи покарання); несформованість адекватної самооцінки.

Під час тестування були виявлені такі ситуації, які не точно оцінюються системою, це помітно на графіку:

Місяцями видно скачки, які вказують на незавершеність моделі. Виправити такі недоліки у даній моделі можливо наступними шляхами:



1.

Рис. 2 Графік залежності змінних

Використовую робочий введення, коли при аналізі входить картки думки диспетчера і системи розходяться, необхідно додати нове правило.

2. Використовуючи більш великий список правил, для аналізу всіх ситуацій.

3. Коректуючи моделі функцій належності.

Ці правила дозволять створити більш дієву модель, яку згодом можна буде реалізувати на практиці.

Висновки. При розробці такої складної системи як система розкладу необхідно реалізувати величезну кількість модулів, більшість яких - нечіткі системи. Засобами MatLab 6 Fuzzy Logic Toolbox можливо швидко розробити та протестувати нечітку модель. Розглянуті вище проблеми впливають на сам процес проектування систем такого рівня і на загальний процес впровадження використання систем автоматичного складання розкладу у вищому навчальному закладі, тому що при звичайному підході аналіз таких ситуацій покладено на диспетчера, а не на програму.

Резюме. У статті описується процес підтримки прийняття рішень за індивідуальними картками викладача. Впровадження даної технології дозволило б поліпшити розклад, що, безсумнівно, є актуальною темою для будь-якого навчального закладу.

Резюме. В статті описується процес підтримки прийняття рішень по індивідуальним карткам преподавателя. Внедрение данной технологии позволило бы улучшить расписание, что, несомненно, является актуальной темой для любого учебного заведения.

Summary. The article describes the process of decision support for individual cards of the teacher. The introduction of this technology would improve the schedule, that is certainly a topical issue for any institution.

Література

1. Архипова Н.И., Кульба В.В., Косяченко С.А., Чанхиева Ф.Ю. Исследование систем управления. М., "Издательство ПРИОР", 2002, 384 с.
2. Александр Л. Нечёткое моделирование в среде MatLab и fuzzyTECH. – СПб.: БХВ-Петербург, 2005. – 736с.: ил.

Подано до редакції 11.09.2010

УДК 378.147.111.041

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПЛАНУВАННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ КРЕДИТНО - МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Гирич Зоя Іванівна

кандидат педагогічних наук, доцент

Українська інженерно - педагогічна академія, м. Харків

Постановка проблеми. Одним з пріоритетних напрямів розвитку сучасної вищої школи є впровадження кредитно-модульної системи навчання, основним ціннісним орієнтиром якої виступає студент як унікальна неповторна особистість. Однією з головних специфічних рис кредитно-модульної системи є те, що на перше місце виходить самостійна навчальна робота студента, що сприяє формуванню професійної компетентності майбутнього інженера-педагога, здатного вирішувати відповідальні й складні завдання професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у дослідження сутності самостійної роботи, технології та методики її організації, організаційно-педагогічних умов підвищення ефективності самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах зробили вчені С.І. Архангельський, Ю.К.Бабанський, В.К.Буряк, М.Г.Дайрі, М.О.Данилов, В.І.Євдокимов, Б.П.Єсіпов, В.А.Козаков, О.А.Нільсон, П.І.Підкасистий, І.Ф.Прокопенко, Б.А.Сусь, О.В.Усова та інші. В останні роки окремі аспекти технології модульного навчання активно досліджувалися багатьма вченими, зокрема, проблему модульно-розвивального навчання як альтернативу традиційній системі розглядали вчені В.Мельник, П.Сікорський, А.Фурман, М.Чошанов та інші. Окремим питанням модульного та кредитно-модульного навчання у вищій школі присвячені праці таких вчених: А.Алексюка, В.Євдокимова, С.Гончарова, В.Лозової, І.Прокопенка, П.Сікорського та інших.

Невирішені раніше частини проблеми. Проте теоретичне обґрунтування кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП) та практичні результати її впровадження в наукових публікаціях висвітлені недостатньо. Потребує додаткового розгляду проблема організації самостійної роботи студентів в умовах КМСОНП.

Особливого значення набуває формування самостійної, активної та творчої особистості при вивченні професійноорієнтованих дисциплін, зокрема дисципліни «Дидактичні основи професійної освіти», яка відображає

створення програми виховання для кожного класу з урахуванням власних педагогічних можливостей вчителів, батьків, а також – результатів вивчення рівнів фізичного, соціального, психічного та духовного розвитку учнів початкових класів; наповнення програми виховання змістом, відповідно до вікових особливостей учнів; задоволення базових потреб особистості вихованця (фізіологічних потреб, потреби в безпеці, любові та прихильності, визнанні та оцінці, в самоактуалізації) в умовах школи; реалізація у процесі роботи особистісно орієнтованого, діяльнісного, системного, творчого та компетентнісного підходів до організації виховного процесу в шкільному та класному колективах; оптимальне поєднання форм організації виховної роботи: індивідуальної, групової, масової; створення належних умов для особистісного зростання кожного вихованця (створення ситуацій успіху та підтримки), його психолого-педагогічний супровід; співпраця з органами учнівського самоврядування, дитячими громадськими організаціями; інтеграція зусиль батьківської громади та установ системи охорони здоров'я [5, с.2].

Програма виховання розрахована на весь період виховної діяльності з учнями конкретного класу з урахуванням їхніх вікових, індивідуальних та психолого-педагогічних особливостей. У програмі визначено орієнтири для роботи з конкретними класними колективами. Вона має носити творчий характер, вирізнятися власною специфікою, що зумовлюється особливістю соціальної ситуації розвитку, провідною діяльністю, виховних впливів мікро та макросоціумів, рівнів розвитку особистості учнів та класних колективів, власними можливостями педагога.

У проєктній діяльності увага вчителя акцентується на таких аспектах: розвиток творчої особистості дитини; виявлення та становлення індивідуальних особливостей школярів; рівні особистісно-виховних досягнень учнів; створення відповідних умов у школі для всебічного розвитку учнів; функціонування системи медично-психологічного та соціально-педагогічного забезпечення процесу розвитку школярів [5, с.4].

У процесі поетапної реалізації програми виховання вчитель керується особистісно орієнтованим підходом до інтересів, потреб, здібностей, нахилів кожного учня, тим самим створюючи умови для самореалізації, саморозвитку, самовдосконалення на основі національних та загальнолюдських цінностей. Програма виховання учнів реалізується шляхом: навчально-виховного процесу; позаурочної та позакласної діяльності; позашкільної освіти; роботи органів учнівського самоврядування; взаємодії з батьками, громадськими організаціями.

Виходячи з того, що дитина є суб'єктом виховного процесу, слід докорінно змінити технологію виховного процесу на основі використання таких педагогічних технологій, які ставлять за мету не нав'язування правил і норм та примусове їх виконання, а створення умов для осмислення суті моральних правил і норм, їх доцільності, добровільного їх сприйняття, творчого застосування, набуття досвіду морально-ціннісного ставлення до навколишнього світу, до людей, до самого себе. А це потребує розвитку таких механізмів морального становлення особистості як ідентифікація, децентрація,

бесіди», «філософські столи», лицарські турніри, шкільні або класні референдуми, аукціони ідей, прес-діалоги, мозкові атаки та інше. «Філософський стіл» можна присвятити відомим філософам, проблемам життя школярів, шкільній дійсності, а також таким проблемам, як «совість», «свобода волі», «щастя», «сенс життя», «духовна культура», «культура спілкування», «людина та її призначення» тощо [2, с.9].

Моральне виховання відіграє особливу роль у становленні особистості, тому воно має бути одним з головних у виховній роботі. Період молодшого шкільного віку є сензитивним для засвоєння моральних правил і норм. Це обумовлено психікою дітей, здатністю до великого емоційного відгуку, сприятливого для розвитку моральних почуттів. Саме у цьому віці закладається фундамент моральності в особистості, дитина вчиться бути уважною до інших, відповідати за свої вчинки, стає самостійною, розвивається внутрішній контроль.

Велике значення у моральному вихованні відіграє єдність школи і сім'ї. Вчитель також повинен гуманно, з розумінням ставитись до вчинків дітей, намагатися не підвищувати голос, не принижувати їх. Якщо до дитини ставляться лагідно, визнають її права, уважні до її потреб і бажань, тоді така дитина відчуває захищеність, впевненість, благополуччя, що сприяє виробленню у неї позитивних якостей, доброзичливого ставлення до оточуючих. Діти молодшого шкільного віку дуже люблять похвалу, тому вчителю потрібно не пропускати жодного їхнього доброго вчинку, не залишати поза увагою прояви чуйності, доброти, реагувати на це позитивною оцінкою, схваленням, посмішкою і похвалою.

Варто пам'ятати, що найпершими «вчителями» для дітей є поведінка та власні вчинки дорослих, тому треба намагатися наводити показові приклади з особистого досвіду і життя знайомих, читати з дітьми твори про гарні вчинки і добрих людей. Слід обговорювати кожну ситуацію, до якої потрапить персонаж, його поведінку в тій чи іншій ситуації, доводити правильність їхніх висновків у житті, бути для дитини найголовнішим авторитетом у формуванні чуйності та доброти. Виховний процес ефективний лише в тому разі, коли вчителі і батьки разом збагачують учнів моральними знаннями, спонукають учнів до позитивних вчинків не лише словом, але й власним прикладом [4, с.120].

Найважливіші компоненти навчально-виховного процесу початкової школи враховані національною програмою виховання, якою передбачається залучення учнів до різних форм творчої та суспільно-корисної діяльності, зокрема: пізнавальної, оздоровчої, трудової, художньо-естетичної, спортивної, ігрової, культурної, рекреаційної, екологічної, що організуються у години дозвілля, тобто у позакласний час. Метою програми виховання є створення ефективної системи виховної діяльності вчителя-класовода та гуманістичної виховної системи класного колективу.

Для досягнення означеної мети передбачено реалізацію таких завдань: дотримання принципів виховання, визначених концептуальними засадами національної програми; організація виховного процесу в класному колективі та з батьками на засадах проєктивної педагогіки та за принципом концентризму;

оновлений зміст професійно- педагогічної підготовки майбутнього інженера-педагога.

Постановка завдання. Метою статті є розгляд питань організації та планування самостійної роботи майбутніх інженерів-педагогів при вивченні педагогічних дисциплін в умовах кредитно-модульного навчання.

Виклад основного матеріалу. Кредитно-модульна система організації навчального процесу - це модель організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів). Метою впровадження КМСОНП є підвищення якості вищої освіти фахівців і забезпечення на цій основі конкурентоспроможності випускників та престижу української вищої освіти у світовому освітньому просторі [1].

Впроваджуючи кредитно-модульну технологію навчання, слід враховувати те, що, з огляду на входження України в Болонський процес, час на самостійне навчання студентів щороку зростатиме, а це, в свою чергу, потребує введення в навчальний алгоритм відповідних заходів, які спонукали б студентів до самостійного вибору навчальних дисциплін з узятими зобов'язаннями щодо вчасного їх засвоєння (кредити), а з іншого - надання максимальної допомоги студентам в якісному засвоєнні навчального матеріалу за мінімальний термін, використовуючи лаконічний виклад найбільш складних і важких елементів знань логічно завершеними частинами (модулями).

Під самостійною роботою студентів ми розуміємо роботу студентів, що планується, виконується згідно завдань викладача і під його керівництвом, але без його безпосередньої участі. Головним завданням самостійної роботи є підвищення якості знань, формування пізнавальної активності, самостійності, позитивної мотивації, інтелектуальних умінь студентів.

Організації самостійної роботи присвячені праці багатьох дослідників.

Так, І.Ф.Прокопенко та В.І.Свдокимов визначають організацію самостійної роботи як "процес створення системи всіх елементів структури навчальної діяльності, що забезпечує необхідні зовнішні умови самостійної роботи у відповідності з індивідуальними особливостями (внутрішні умови) студента для досягнення головної мети - формування його самостійності" [2, с. 87].

Система керівництва самостійною роботою студентів охоплює: чітке її планування, детальне продумування її організування, безпосереднє або опосередковане керівництво з боку викладача, систематичний контроль за поетапними і кінцевими результатами самостійної роботи студентів, оперативне доведення до відома студентів оцінки результатів їх самостійної роботи і внесення відповідних корективів у її організування [3]. Організація самостійної роботи передбачає викладання дисципліни на високому науково-теоретичному рівні, проведення консультацій, розробку науково-методичного забезпечення та здійснення ефективних контрольних заходів.

Розглянемо організацію та планування самостійної роботи студентів Української інженерно-педагогічної академії при вивченні дисципліни "Дидактичні основи професійної освіти" в умовах кредитно-модульного навчання.

Дисципліна "Дидактичні основи професійної освіти" вивчається у 5 семестрі. її загальний обсяг становить 90 год.(2,5 кр.), 2 год. відводиться на залік, у тому числі для денної форми навчання : аудиторні заняття - 30 год., самостійна робота складає 58 годин. Робоча навчальна програма дисципліни складається з двох модулів: 1. Дидактичні складники професійної теоретичної підготовки; 2. Дидактичні складники професійної практичної підготовки.

Мета вивчення дисципліни - формування у майбутніх інженерів-педагогів знань та вмінь щодо принципів професійного навчання, змісту професійного навчання, його методів, засобів, форм, а також контролю за навчально-пізнавальною діяльністю учнів. Наприклад, при вивченні теми «Зміст професійної освіти» у студентів формуються вміння давати визначення поняття змісту освіти; називати та характеризувати основні компоненти змісту освіти, принципи відбору змісту загальної та професійної освіти; визначати структуру таких документів як навчальний план, навчальна програма, зведено-тематичний та поурочно-тематичний план; визначати відмінність навчальних планів і програм у загальноосвітній, професійно-технічній та вищій школі, встановлювати спільне та відмінне у навчально-методичному забезпеченні процесу підготовки фахівців у навчальних закладах різного рівня освіти. Окремі теми робочої навчальної програми дисципліни розглядається лише на лекційних заняттях, інші — висвітлюються на лекціях і практичних заняттях.

Тематика самостійної роботи з дисципліни охоплює всю робочу навчальну програму з зазначенням кількості годин, відведених на вивчення кожної теми.

Самостійна робота студентів з дисципліни забезпечена необхідними навчально-методичними засобами: конспектами лекцій, навчальним посібником, методичними вказівками щодо організації та планування самостійної роботи студентів, методичними вказівками щодо виконання курсової роботи, робочими зошитами для самостійної роботи студентів, матеріалами для самоконтролю з дисципліни, методичними вказівками щодо виконання модульних домашніх завдань та написання рефератів, завданнями для письмових контрольних робіт, контролюючими тестами (письмовими та електронними), опитувальними листами. Методичні матеріали забезпечують можливість самоконтролю студента з кожної теми.

Порядок прийому виконаних самостійних робіт та критерії їхньої оцінки подано у відповідних методичних вказівках.

Пошук літератури студентами - один з елементів формування їхньої самостійності. Детальний, посторінковий огляд основної та додаткової літератури з дисципліни подано в методичних вказівках щодо організації та планування самостійної роботи студентів.

Розглянемо види організації самостійної роботи студентів під час аудиторних занять

Вивчення дисципліни на лекційних і практичних заняттях зумовлює такі елементи самостійної роботи студентів як уміння слухати і записувати лекції, критично оцінювати виступи товаришів на практичному занятті, конференціях; продумано і творчо будувати свій виступ, доповідь, рецензію; продуктивно готуватися до заліку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як зазначає І.Бех молодший шкільний вік являється сприятливим щодо виховання у дитини фундаментального для її морального розвитку новоутворення, яким є здібність цінувати особистість людини. Головним новоутворенням навчальної діяльності є формування теоретичного мислення дитини, що знаходить відповідне вираження і в рівні сформованості у дітей особистісних моральних якостей, першооснов багатьох моральних понять: доброти, гуманності, людяності, милосердя, чуйності, співчуття, чесності, справедливості, терпимості тощо.

Формування особистості молодшого школяра значною мірою визначається реалізацією у виховному процесі діяльнісного підходу, згідно з яким моральні правила і норми засвоюються дитиною активно, в процесі діяльності та спілкування з дорослими, однолітками, старшими і з молодшими дітьми. Основна функція його полягає в тому, що завдяки йому накопичується досвід ставлення дитини до світу, до людей, до самої себе [1, с.97].

Година спілкування – спеціально організована, ціннісно орієнтована спільна діяльність вчителя та учнів, що сприяє формуванню у школярів системи правильних відносин до оточуючого середовища: до людини, суспільства, праці, науки, мистецтва, природи, самого себе. Вона привчає бачити за своїми діями та вчинками відношення до суспільства, людей, розвиває у них здібність осмислювати життєві явища, усвідомлювати соціальну спрямованість своєї життєдіяльності. Година спілкування – генератор ідей школярів, зокрема, пропозиції, задуми, що висловлюються тут, реалізуються в конкретних справах.

Виховна мета години спілкування – формування чітко визначеного відношення учнів до об'єктів та явищ оточуючого світу, вселюдських цінностей, а також розвиток моральних, етичних, трудових, естетичних, науково-пізнавальних, світоглядних поглядів. Основні функції години спілкування: освітня («ознайомлення зі світом»); орієнтовна («оцінювання світу»); спрямовуюча («взаємодія зі світом»). Як наслідок реалізації цих трьох функцій є формування громадської думки класу, звички в учнів обдумувати та оцінювати своє життя, самих себе, самостійно шукати істину [2, с.6].

Зміст годин спілкування визначається, виходячи із соціального замовлення суспільства, пріоритетних напрямків виховної роботи в сучасних умовах, рівня розвитку учнів, їх захоплення, інтересів, а також необхідності засвоєння школярами духовних надбань рідного народу – мови, культури, усної народної творчості, традицій та звичаїв тощо. Виокремлюють такі основні напрямки у змісті годин спілкування: людина та її взаємовідносини у суспільстві; наука і пізнання; народна культура як засіб формування духовності; людина і пізнання; людина і природа; основи народної моралі.

Методика та прийоми проведення годин спілкування відповідають конкретним умовам (матеріальній базі, віковим та психологічним особливостям учнів). Доцільно використовувати різні форми проведення годин спілкування, а саме: розбір ситуацій, рольові ігри, практичні заняття, записи старовинних пісень, легенд, переказів рідного краю, відтворення народних свят, звичаїв; уроки-подорожі до джерел рідного слова, уроки на природі, години улюбленої праці, уроки етики, бесіди, диспути, дискусії, «сократівські

УДК 37.035-053.5+37.064.3

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ГОДИН СПІЛКУВАННЯ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Шестобуз Ольга Сергіївна

асистент кафедри педагогіки та методики початкової освіти

Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Постановка проблеми. Виховання учнів у сучасній початковій школі здійснюється в контексті національної і загальнонародської культури, охоплює весь навчально-виховний процес, ґрунтується на свободі вибору мети життєдіяльності та поєднує інтереси особистості, суспільства, держави і нації. Нині особливо актуальним є фундаментальне методологічне положення Г.Костюка про те, що виховувати – означає проектувати поступове становлення якостей особистості і керувати здійсненням накреслених проєктів [3].

Молодший шкільний вік – є важливим у становленні особистості дитини, бо саме в цьому віці закладаються основи особистісного розвитку учнів початкової школи. До вікових особливостей молодших школярів та їх особистісних взаємин можна віднести: незначний соціальний та моральний досвід, підвищену емоційність, вразливість і одночасно пластичність до морально-етичних впливів, імпульсивність та безпосередність поведінки дитини, бажання постійно розширювати коло спілкування. Тому узгодження поведінки та усвідомлення моральних явищ життя характеризуються емоційними узагальненнями, аналізом ситуацій та вчинків, які відповідають загальнонародським етичним цінностям. Розрив між знаннями моральних принципів і відповідною поведінкою – найхарактерніша властивість дитини цього віку. Подальшого розвитку набуватимуть такі моральні почуття: провини, сорому, обов'язку, відповідальності, справедливості, власної гідності, сумління.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Основними потребами дитини в початкових класах, як зауважують Ш.Амонашвілі, Л.Божович, Г.Костюк, А.Мудрик, В.Мухіна, О.Савченко є: потреби спілкування з людьми, в емоційному контакті, визнанні й оцінці своїх дій та вчинків, виявленні власних позицій у ставленні до інших, світу, потреба у дружбі, товарищескості, повазі особистості, у самоповазі, набутті нових знань та вмінь для пізнання довкілля.

І.Бех, Н.Бібік, Л.Виготський, О.Матвієнко наголошують, що на цьому віковому етапі у дитини формується ядро особистості (моральні почуття, переконання), відбувається набуття досвіду моральної поведінки. Вона вчиться не лише виконувати вимоги колективу, а й бере активну участь у постановці вимог, виборі доручень, справи, яка їй до душі. О.Леонтьєв, Б.Ломов, С.Рубінштейн зазначають, що в учнів виникає ще одне новоутворення – відносно стійкі форми поведінки і діяльності, які в майбутньому становлять основу формування її характеру.

Формування цілей статті (постановка завдання) полягає у тому, щоб розкрити особливості проведення годин спілкування з дітьми молодшого шкільного віку.

Однією з форм організації самостійної роботи студентів під час лекції є конспектування. Гарний конспект лекції - показник активної роботи студента на лекції, уміння творчо сприймати зміст програмного матеріалу. Але, як показує досвід, більша частина студентів не вміє вести конспект під час лекції.

Оскільки конспектування дається студентам на початковому етапі з труднощами, варто приділяти особливу увагу підготовці і проведенню лекції. Спочатку лекції можуть читатися в більш повільному темпі, щоб студенти законспектували весь зміст, на наступному етапі вони конспектують лекції, опускаючи другорядні питання. Далі вони вчать поділяти лекції на розділи та давати їм тематичні заголовки. Подальше вдосконалення ґрунтується на навчанні конспектуванню змісту лекції напам'ять, тобто тільки після її прослуховування. На практичному занятті обговорюються записи студентів, викладач звертає увагу на ті важливі проблеми* що слід було відбити, які скорочення можна було б використати, як повинна виглядати зовнішня сторона записів, знайомить з основними вимогами до конспекту лекції: 1) матеріали повинні бути розташовані у зручному для використання порядку; 2) конспект не повинен представляти лише виписки з відомих і доступних книг; 3) у конспекті лекції необхідно зафіксувати основні положення з теми; 4) конспект повинен представляти запис логічних зв'язків між поняттями, судженнями й іншими відомостями; 5) ілюстрації конспекту повинні служити кращому сприйняттю інформації, розширювати її обсяг; 6) конспект може бути поданий тезами лекцій, логіка розташування тез визначається основною ідеєю теми лекції. 7) Текст лекції можна зробити зручним для читання за допомогою різних виділень логічних зв'язків окремих положень. 8) Конспект лекції значно вирає, якщо буде супроводжуватися таблицею, схемою логічних зв'язків, опорними сигналами тощо.

На практичних заняттях студенти розробляють та подають на обговорення опорний конспект лекції. Конспект лекції дає тільки основну частину інформації в її логічному зв'язку. Для успішної самостійної роботи цього мало. Розширити інформаційну насиченість можна такими додатковими джерелами - довідково-методичні видання, що містять короткі, найважливіші відомості, необхідні для виконання завдань, вирішення педагогічних завдань, інструктивні матеріали з теми [4].

Полегшенню сприйняття та конспектування навчального матеріалу з дисципліни „Дидактичні основи професійної освіти” сприяють: конспекти лекцій з дисципліни, що надають можливість попереднього ознайомлення з навчальним матеріалом лекції; робочі зошити з дисципліни, в яких студенти в процесі лекції повинні або за участю викладача, або самостійно завершити схеми, структури та ін.

З метою активізації розумової діяльності та перевірки знань студентів, необхідних для розкриття нового матеріалу на початку лекції проводиться стисле опитування (5-7 хвилин). Для його проведення може використовуватися альтернативний тест (тема «Методи професійного навчання»), що передбачає відповідь „так” або „ні”. Наприклад:

1. Складовою частиною методу є прийом.
2. За джерелами здобуття знань всі методи поділяються на словесні,

наочні та практичні.

3. Робота з книгою - практичний метод навчання.
4. Ілюстрація і демонстрація належить до словесних методів навчання.
- »
5. Ділова гра - активний метод теоретичного навчання.
6. Бесіда - діалогічний метод навчання.

Наприкінці лекції (за 5-6 хвилин до закінчення лекції) кожний студент отримує опитувальний лист, в якому подано перелік елементарних питань з матеріалу лекції. Після заповнення опитувальних листів вони повертаються викладачеві. На початку чергової лекції викладач інформує студентів про результати опитування. Результати опитування також використовуються викладачем для оперативного реагування на стан самостійної роботи. Частота видачі опитувальних листів варіюється викладачем.

З метою контролю самостійної роботи на лекції конспекти лекцій студентів варто перевіряти.

На практичних заняттях встановлення суб'єкт-суб'єктних відношень між викладачем і студентами в навчальному процесі потребує врахування принципу ролівої участі. Реалізація цього принципу можлива завдяки використанню імітаційно-модельюючих ігор під час практичних заняття. Вони дають можливість студенту самостійно обирати рівень складності завдання, методи оволодіння матеріалом, висловлювати та захищати власну точку зору, виявляти самостійність у діях і поведінці під час гри.

Під час проведення практичних заняття з дисципліни «Дидактичні основи професійної освіти» застосовуються наступні методи навчання: 1) методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності студентів (словесні методи - розповідь, пояснення, бесіда; наочні методи - спостереження, ілюстрація; практичні методи - вправи); 2) методи стимулювання і мотивації навчання (навчальні дискусії, аналіз проблемних ситуацій, створення ситуацій успіху у навчанні, створення ситуацій обов'язку і відповідальності, заохочення); 3) методи контролю і самоконтролю у навчанні - усного контролю (фронтальне опитування; індивідуальне опитування; складання студентами плану, тез, коротких записів відповіді однокурсника; відповіді на проблемні запитання і завдання; рецензування відповідей), письмового контролю (відповіді на запитання; виконання таблиць, схем; написання рефератів; взаємоперевірка письмових робіт), тестового контролю, самоконтролю.

Підвищити рівень самостійності та активності студентів під час практичних заняття з дисципліни дозволяє використання наступних активних методів навчання: дискусія, рольова гра, демонстрація певного методу, засобу, форми навчання.

Як відомо, загальний обсяг самостійної роботи встановлюється навчальним планом. У межах цього обсягу розподіляються різні види самостійної роботи студентів, вказується їхня трудомісткість. Трудомісткість окремих видів самостійної роботи студентів встановлюється на підставі дослідно-статистичних методів. Норми часу на різні види самостійної роботи затверджено кафедрою педагогіки та методики професійного навчання і

Summary. The article deals with the cultural and logical means of formation culture of future agrarian managers. The necessity of developing the communication culture for agrarian specialist has been proved. The role and importance of the culture have been grounded. The methods of the authors whose research have been introduced. The effective methods influencing the communicative skills of the students have been studied. **Keywords:** communication culture, cultural and logical means, methodical means, communication skills.

Література

1. Большая энциклопедия психологических тестов. – М.: Изд-во Эксмо, 2006. – 416 с. – ISBN 5-699-13698-3.
2. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
3. Носс И.Н. Руководство по психодиагностике. – М.: Изд-во института психотерапии, 2005. – 688 с.
4. Пассов Ефим Израилевич. Коммуникативный метод обучения иному языку: Пособие для учителей иностранных языков. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
5. Педагогічна майстерність: Підручник/І.А. Зязюн, Л.В. Крамушенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.
6. Пономарів О. Культура слова: Мовностилістичні поради: Навч. посібник. 2-ге вид., стереотип. – К.: Либідь, 2001. – 240 с.
7. Райгородський Д.Я. (редактор-составитель). Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2002. – 672 с.
8. Трухін І.О. Соціальна психологія спілкування: навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 336 с.
9. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
10. Шапарь В.Б. Практическая психология. Психодиагностика групп и коллективов: учеб. Пособие / В.Б. Шапарь. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 448 с.: ил. – (Психологический факультет).

Подано до редакції 04.09.2010

студенти показали ґрунтовні знання щодо культурологічного аспекту спілкування, його функцій та принципів, що надало їм можливість формувати власне поле комунікативної діяльності. Середній рівень готовності до культурологічного забезпечення комунікативної взаємодії виявили студенти, які становили 29% від загальної кількості. Таких студентів характеризувала втрата контролю за власним мовленням, вони часто відволікалися від теми розмови; невміло відчували реакцію співрозмовника і настроїв, піддаючись лише слабкій інтуїції. Достатній рівень у відсотковому відношенні показника культурологічного забезпечення комунікативної взаємодії належав 40% студентів, які виявляли активність комунікативної взаємодії, виступаючи ініціаторами розмови. Деякі недоліки траплялися щодо уважного розуміння під час практичних занять щодо відповідей студентів, що виявлялося у недоречних зауваженнях відносно них та запитань. Для студентів низького рівня педагогічного забезпечення культури спілкування (17%) було характерним надзвичайна збудливість, емоційність, часто не виправдана реакція на запитання співрозмовника, або, навпаки, спілкування з такими студентами зводилося до питання і короткої відповіді, яка, у свою чергу, була неправильною, через невміння слухати та розуміти поставлене завдання. Отже, результати дослідження щодо культурологічного впливу на сформованість культури спілкування, які ми одержали за допомогою впровадження у навчальний процес методів педагогічного дослідження, вказують на те, що дана методика здатна виявити головні недоліки щодо культурологічного забезпечення у культури спілкування у студентів і надати можливість сформуванню у них відповідні культурологічні уміння і знання, що стане неодмінним чинником успіху у майбутній професійній діяльності.

Резюме. У статті досліджено культурологічне забезпечення формування культури спілкування майбутніх менеджерів аграрного профілю. З'ясовано актуальність розвитку культури спілкування для майбутніх фахівців аграрного комплексу. Обґрунтовано роль та значення культурологічного впливу на формування комунікативної культури майбутнього менеджера. Проілюстровано методичні дослідження авторів, розробки яких мають вплив на розвиток культури спілкування. Виокремлено ефективні методики, які впливають на комунікативні здібності студентів. **Ключові слова:** культура спілкування, показник, культурологічне забезпечення, методичне забезпечення, комунікативні здібності

Резюме. В статье исследовано культурологическое обеспечение формирования культуры общения будущих менеджеров аграрного профиля. Выяснено актуальность развития культуры общения для будущих специалистов аграрного комплекса. Обосновано роль и значение культурологического влияния на формирование коммуникативной культуры будущего менеджера. Внедрены методические исследования авторов, разработки которых имеют влияние на развитие культуры общения. Выявлено эффективные методики, которые влияют на коммуникативные способности студентов. **Ключевые слова:** культура общения, показатели, культурологическое обеспечение, методическое обеспечение, коммуникативные способности

внесено до відповідного розділу методичних вказівок щодо організації та планування самостійної роботи студентів.

До видів організації самостійної роботи, що виконуються студентами у позааудиторний час належать:

1. Опрацювання конспектів лекцій - трудомісткість 4,5 години (з розрахунку 0,5 години на кожну лекцію, загалом з дисципліни 4,5 години)

2. Опрацювання підручників, навчальних посібників - трудомісткість 4,5 годин (з розрахунку 0,5 години на кожну лекцію, загалом з дисципліни 4,5 години).

3. Виконання домашніх завдань-трудомісткість 18 годин (з розрахунку 3 години на кожне домашнє завдання, загалом з дисципліни 18 годин).

4. Підготовка до модульних контрольних заходів- трудомісткість 5 годин (з розрахунку 2,5 години на кожен контрольний захід, загалом з дисципліни 5 годин).

5. Підготовка до практичних занять - трудомісткість 6 годин (з розрахунку 1 година на кожне практичне заняття, загалом з дисципліни 6 годин).

6. Підготовка до заліку - трудомісткість 2 години.

7. Виконання курсової роботи - трудомісткість 18 годин.

Таким чином, загальна трудомісткість самостійної роботи студентів з дисципліни «Дидактичні основи професійної освіти складає 58 годин.

Норми часу на різні види самостійної роботи:

1. Опрацювання конспекту лекції - 0,5 години на кожну лекцію .

2. Опрацювання підручників, навчальних посібників - 0,5 години на кожну лекцію.

3. Виконання домашнього завдання - 3 години на кожне домашнє завдання.

4. Підготовка до модульного контрольного заходу - 2,5 години на кожен контрольний захід.

5. Підготовка до практичного заняття - 1 година на кожне практичне заняття, загалом з дисципліни 6 годин.

6. Підготовка до заліку - трудомісткість 2 години.

7. Виконання курсової роботи - трудомісткість 18 годин.

Для удосконалення організації самостійної роботи студенти під час лекційних і практичних занять беруть участь у контрольних заходах.

З метою контролю знань студентів після опрацювання модулів робочої навчальної програми дисципліни „ Дидактичні основи професійної освіти" проводиться тестування. Студент повинен обрати одну правильну відповідь на тестове завдання із запропонованих. Зразок тесту:

Завдання	Варіанти відповідей	Правильна відповідь
Структура обов'язкової професійно-технічної освіти складається з	<p>А. Професійно-теоретичної, професійно-практичної підготовки</p> <p>В. Професійно-теоретичної, професійно-практичної, загальносвітової підготовки</p> <p>С. Професійно-теоретичної, професійно-практичної, загальнотехнічної підготовки</p>	

Для здійснення самоконтролю за результатами самостійної роботи студентам пропонуються питання для самоперевірки до кожної теми робочої навчальної програми дисципліни. Наприклад, до теми «Засоби професійного навчання» використовуються наступні завдання та запитання:

1. Що таке засіб навчання?
2. Як класифікувати засоби навчання?
3. Які дидактичні функції засобів навчання?
4. Як використовувати засоби, навчання на уроках (заняттях)?
5. Назвіть види наочних посібників.
6. Розкрийте сутність методики використання аудіовізуального засобу навчання.

Робочою навчальною програмою дисципліни передбачено два атестаційних контролю і заключний контроль у формі заліку.

Планування, організація і контроль самостійної роботи з дисципліни „Дидактичні основи професійної освіти” здійснюється відповідно до графіка організації самостійної роботи студентів на семестр. У графіку вказано загальний обсяг годин на вивчення дисципліни, кількість годин на аудиторні заняття та самостійну роботу студентів, вид контролю, а також години на різні види позааудиторної самостійної роботи студентів.

Висновки. Педагогічно доцільно організована самостійна робота студентів спонукає їх отримувати навчальну інформацію з різноманітних джерел, формує в них навички самостійного планування і організації власного навчального процесу, що забезпечує перехід до неперервної освіти (самоосвіти) після завершення навчання у вищому навчальному закладі, дає змогу максимально використати сильні якості особистості завдяки самостійному виборі часу та способів роботи, джерел інформації.

Перспективу подальших досліджень проблеми вбачаємо в розгляді технології організації самостійної роботи студентів при вивченні педагогічних дисциплін в умовах кредитно-модульного навчання.

Резюме. У статті розглянуто зміст та обсяг навчального матеріалу для самостійного опрацювання студентами, види організації самостійної роботи студентів на аудиторних заняттях та у позааудиторний час, визначено норми часу на різні види самостійної роботи, її навчально-методичне забезпечення, а

націлена на виявлення таких характеристик стилю спілкування як: суперництво, пристосування, компроміс, уникнення, співробітництво. Експертами було встановлено, що для 60% опитаних властивий стиль взаємодії співробітництво, для якого характерні якості вироблення такого рішення, яке повністю задовольняє інтереси обох сторін в комунікації. Такі викладачі досягли вершини своєї майстерності, формуючи і у студентів відповідний стиль спілкування, надаючи їм можливість легко знаходити точки дотику під час вирішення поставлених завдань, при цьому не за рахунок співрозмовника і не за рахунок власних інтересів. Звичайно передбачено деякі поступки на шляху прийняття спільного рішення, але досягнення цілі відбувається без значних перешкод для обох сторін. 20% експертів здатні сформувати в аудиторії дружню, незалежну атмосферу. Студенти з цікавістю спостерігають за лектором і обговорюють поставлене питання, активно висловлюють думки, пропонують варіанти вирішення проблеми. Лектор коректно направляє хід бесіди, при цьому будь-яке вдале зауваження заохочується і підхоплюється похвалою. Для 10% відсотків експертів характерний задовільний рівень оволодіння прийомами спілкування з аудиторією і вироблення відповідного стилю. Таких викладачів характеризує доволі спокійна і вільна форма комунікативної діяльності, але під час дискусії задіяна тільки активна частина студентів; більш слабші студенти виступають тільки у ролі спостерігачів, не беручи активної участі у дискусії. Слід звернути увагу, що у майбутній професійній діяльності при вирішенні багатьох питань неможливо вдаватися до подібного стилю спілкування, через те, що стають достатньо помітними елементи негнучкого реагування: частина співробітників буде задіяна у вирішенні проблеми, а частина – просто пасивно спостерігати. Для 10% експертів була характерна найнижча оцінка сформованості стилю спілкування, що доволі негативно впливала на засвоєння студентами теми заняття і відповідно не сприяла виробленню у них ефективних прийомів комунікативної діяльності. Для таких лекторів була характерною одностороння направленість під час спілкування. Зокрема, спостерігалася тенденція до формування бар'єру між студентами та лектором. Ініціатива в аудиторії пригнічувалася, що створювало атмосферу пасивного сприйняття теоретичного матеріалу. Такий стиль звичайно можна охарактеризувати як авторитарний або ж неконтактний, що, у свою чергу, формує відповідне відтворення подібного стилю і у студентів.

Для успішної діяльності у майбутній професії ідеальним варіантом для забезпечення ефективного стилю спілкування матиме місце дозована комбінація усіх трьох стилів спілкування (авторитарного, ліберального, демократичного), що надасть можливість успішно реалізувати заплановану діяльність і досягти наміченої цілі як в економічних питаннях, так і підприємницьких завданнях.

Висновки. За результатами проведеного дослідження нами було з'ясовано ступінь культурологічного забезпечення формування культури спілкування майбутніх менеджерів аграрного профілю. Так, високий відсотковий показник готовності до оволодіння культурологічним компонентом виявили студенти з високим рівнем підготовки, який складав 60% від загальної кількості. Такі

винахідливості, тому необхідно створити відповідні умови для навчання таких особистостей, тому що вони мають значний цінний потенціал, здатний розвиватися лише за певних умов якісно іншого навчання [10, с. 100]. Тому ми вважали за доцільне виокремити показник критерію культурологічного забезпечення культури спілкування – формування креативної особистості. Встановити рівні сформованості даного показника культурологічного забезпечення ми намагалися за допомогою методики «Значення слів», яку було використано із «Великої енциклопедії психологічних тестів» [1, с. 228]

Результати дослідження вказали, що вияв рівнів сформованості таких важливих якостей культурологічного критерію як розвиток креативної особистості характерний для більшості студентів, які одержали високий рівень сформованості показника, що у відсотковому значенні становить 29%. Про них можна з впевненістю сказати, що ці студенти справді творчі особистості, здатні якісно по-новому вирішувати проблемні питання у ході навчального процесу. Їм властива швидка та гнучка реакція з приводу прийняття кардинально нової позиції щодо вирішення задач; у них відсутні бар'єри щодо нововведень та змін. Вони здатні реально оцінювати власні можливості та передбачати результати своєї інновації. Достатній рівень сформованості даного показника властивий для 35% студентів. Вони здатні до генерації та впровадження нових ідей та задумів, без зайвих вагань пропонують свої проекти та висловлюють думки щодо іншого шляху вирішення питання чи поставленої задачі. Але інколи їм не вистачає терпіння для аналізу своїх теоретичних задумів; вони здатні відволікатися від реальності, поринаючи у «світ нововведень», втрачаючи контроль над подальшим розгортанням подій (ляпки вставлені мною. – О.К.). Середній рівень виявлення даного показника культурологічного критерію характеризував студентів, які здебільшого виявляли активність щодо впровадження нових поглядів або ідей, але, у той же час, серед таких студентів переважали погляди щодо впровадження уже апробованих методів та шляхів вирішення завдання, але вони припускали можливість їх змін (17%).

Цікавим є той факт, що студенти виявили здебільшого достатній відсотковий показник зазначеного вище культурологічного критерію, тому можна вважати, що сформованість такої важливої якості як виявлення дружніх, товариських відносин властива більшій частині студентів, які взяли участь в експерименті.

Подальша наша робота в ході діагностуючого експерименту тривала у напрямку виявлення стилю спілкування як важливого показника культурологічного критерію на шляху реалізації формування культури спілкування у студентів аграрних спеціальностей. Нами було запропоновано тестову методику тестову карту комунікативної діяльності, розроблену на основі анкети О.О. Леонтьєва, за допомогою якої можна встановити дії лектора, які викликають різні реакції студентів [1, с. 291-292]. Методика тестової карти комунікативної діяльності складається із позитивних рис характеру і негативних рис, напроти кожного твердження запропоновано шкальну оцінку у межах від 1 до 7 балів. Завдання експертів, які мають досвід роботи з аудиторією полягає, як зазначено вище встановити характер стилю спілкування виходячи із створеної атмосфери в аудиторії. Дана методика

також засоби контролю та самоконтролю за результатами самостійної роботи студентів. **Ключові слова:** організація, самостійна робота, планування, кредитно-модульне навчання, норми часу.

Резюме. В статті розглянуто содержание и объем учебного материала для самостоятельной проработки студентами, виды организации самостоятельной заботы студентов на аудиторных занятиях и в позааудиторное время, определены нормы времени на разные виды самостоятельной работы, ее учебно-методическое обеспечение, а также средства контроля и самоконтроля за результатами самостоятельной работы студентов. **Ключевые слова:** организация, самостоятельная работа, планирование, фидитно-модульное обучение, нормы времени

Summary. In the article maintenance and volume of educational material is considered for the independent working by students, types of organization of independent work of students on audience employments and in позааудиторний time, certainly norms of time on the different types of independent work, it навчально-методичний providing, and also controls and self-control as a result of independent work of students. **Keywords:** organization, independent work, planning, credit-module studies, norms of time.

Література

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник/ За ред. В.Г.Кременя.-Тернопіль, 2004.
- 2.Прокопенко І.Ф., Євдокімов В.І. Педагогічна технологія. - Основа, 1995. -105 с.
3. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи.- К., 2006.
4. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи.- К., 2003.

Подано до редакції 11.09.2010

УДК 378.147

ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК УМОВА ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Горіна Олена Михайлівна

к. п. н, старший викладач кафедри фізики

Національний університет «Львівська політехніка»

Постановка проблеми. Світова цивілізація, переступивши поріг третього тисячоліття, ставить перед освітніми закладами особливо відповідальні завдання: сформувати молоду людину, спроможну не просто пристосовуватись до складних умов буття, але й творчо, діяльнісно впливати на навколишній світ, розкривати свої потенційні можливості, вільно спілкуватись та самовдосконалюватись. Виконання цих завдань вимагає розробки і впровадження нових інноваційних педагогічних технологій у навчальний процес.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Науковці всього світу приділяють пильну увагу вивченню питання інноваційних технологій в освіті. Серед учених, які вели дослідження у даному напрямку слід відзначити праці І. Д. Беха, Л. І. Даниленка, І. М. Дичківської, М. В. Кларіна, О. М. Пехоти,

О. В. Попової, Л. С. Подимової, А. І. Прігожина, В. А. Сластьоніна, А. В. Хуторського та ін. Разом з тим у наукових дослідженнях по-різному визначено суть терміну «педагогічна технологія», відсутній системний аналіз педагогічної технології як об'єкта проектування, її параметрів, критеріїв інноваційності, а також самого процесу розробки педагогічних технологій. Одні науковці переконані, що інноваціями можна вважати лише те нове, яке має своїм результатом кардинальні зміни у певній системі, інші зараховують до цієї категорії будь-які, навіть незначні, нововведення. Розбіжності спричинені неоднаковим баченням авторами сутнісного ядра, а також радикальності нововведень.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета цієї статті полягає в обґрунтуванні переваг та окресленні проблем впровадження кредитно-модульної технології навчання у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Прагнення постійно оптимізувати навчально-виховний процес зумовило появу нових і вдосконалення використовуваних раніше педагогічних технологій різних рівнів і різної цільової спрямованості.

На визначенні суті терміну «педагогічні технології» немає єдиного погляду: одні розуміють це як певну систему вказівок щодо використання сучасних методів і засобів навчання; інші – цілеспрямоване застосування прийомів, засобів, дій для підвищення ефективності навчання; треті – цілісний процес визначення мети, обґрунтування плану і програми дій та навчальних методів. Саме тому, як засвідчує аналіз психолого-педагогічної літератури, сьогодні існує понад 300 підходів до поняття «педагогічна технологія» залежно від того, як автори розуміють структуру і компоненти освітнього процесу. Кожний з цих підходів має право на існування, бо охоплює різні сторони навчального процесу і виникає з необхідності його вдосконалення. До основних компонентів процесу навчання, які підлягають вдосконаленню, відносять: зміст освіти; викладання – діяльність викладача; учіння – діяльність суб'єкта навчання; засоби навчання.

Першим, хто ввів у науковий та практичний обіг сам термін «педагогічна технологія» був В. П. Беспалько. Він визначив дане поняття як «проект визначеної педагогічної системи, яку реалізують на практиці» [1, с. 5].

Педагогічна технологія, на думку Г. В. Селевка, є змістовим узагальненням, що вбирає в себе зміст усіх визначень різних авторів (джерел). Вчений трактує це педагогічне поняття як сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення планових результатів навчання [2].

Цілий ряд авторів, зокрема й В. С. Кукушкін, вважають, що будь-яка педагогічна технологія повинна відповідати деяким основним методологічним вимогам (критеріям технологічності) [3, с.30-31]. До таких вимог відносять: концептуальність, системність, можливість управління, ефективність, відтворюваність, візуалізацію.

У багатьох класифікаціях технології навчання поділяють на традиційні та інноваційні. Останнім часом досить широко увійшов у вжиток термін «інноваційні педагогічні технології». Слово «інновація» має латинське походження і в перекладі означає оновлення, зміну, введення нового. У

характерним легко вступати у діалог і не допускати конфліктних ситуацій, знаходячи компромісні рішення; також, з легкістю сприймали критику, не ображаючись, а сприймаючи її як доречні зауваження, які потребують відповідної реакції. Важливим елементом результату даного діагностування було виявлення важливої якості - потреба у взаємодії із суспільством, точніше у спілкуванні, взаємодії, що свідчить про бажання працювати з людьми і для людей. Для таких студентів був характерним проникаючий канал емпатії та емоційний, який включав уміння створювати атмосферу відкритості, довіри, душевності.

Достатній рівень виявлення етико-комунікативного вміння культурологічного критерію був властива для 35% студентів. Характерною рисою таких студентів була наявність достатньо високого рівня сформованості емпатійних почуттів, але їх вирізняло уміння контролювати власне емоційне почуття та переживання, при цьому достатньо точно розуміючи емоційний стан співрозмовника. Слід звернути увагу і на той факт, що для таких студентів важко спрогнозувати розвиток комунікативних ситуацій між людьми, тому вчинки співрозмовника інколи для таких студентів бувають неочікуваними. Хоча вони здатні до швидкої реакції щодо зміни ситуації спілкування. Для категорії таких студентів був характерний раціональний канал емпатії з тяжінням до проникаючої здатності співчуття та співпереживання. Здебільшого студентів характеризувала увага, сприйняття та мислення людини, його проблем, поведінки, стану. Це спонтанна цікавість щодо іншого, яка відкриває шляхи емоційного і інтуїтивного відображення партнера. У раціональному компонентові не слід шукати логіку або мотивацію зацікавленості в іншій людині.

Середній рівень виявлення етико-комунікативного вміння культурологічного критерію був властива для 15% студентів. Слід вказати, що для таких студентів були характерними тенденції щодо сформованості емпатійних здібностей, але вони, здебільшого, одержали бали, які свідчили про установки, які сприяють або перешкоджають формуванню емпатійних здібностей. Характерною рисою даного каналу емпатії є те, що, залежно від установки студента, може підвищуватися рівень емпатійного відчуття або знижуватися, що, безумовно, не у всіх ситуаціях є доречним. Фактично мова йде про студентів, які налаштовують себе на позицію спокійного ставлення до людей, уникнення контактів, вважають за недоцільне проявляти цікавість до почуття інших. Не можна полишити осторонь і формування у студента таких важливих характеристик культури спілкування, як вміння творчо, нестандартно, по-новому вирішувати поставлені завдання та розв'язувати стратегічні задачі, що надасть можливість майбутньому фахівцю агропромислової сфери якісно і нестандартно вирішувати проблеми та питання економіки сільського господарства. На думку відомого американського психолога Є.П. Торренса «креативність» - «це природний процес, який породжується сильною потребою людини у знятті напруги, яка виникає у ситуації невизначеності або незавершеності» [10, с. 103]. Відомий дослідник в галузі психології вважав, що такі особистості, хоча й завдають достатньо клопоту у процесі навчання, але їх майже неможливо перевершити у

поведінку у співрозмовника, що, у свою чергу, допомагає краще знайти порозуміння і досягти мети у міжособистісному спілкуванні. Наступне завдання передбачало встановити рівень сформованості у студентів творчих здібностей, які є, поряд з означеними вище умінями, важливими для розвитку креативних можливостей, уміння легко вирішувати будь-які професійні завдання, творчо розв'язувати запропоновані керівництвом або колективом задачі, бути генератором нових ідей і їх успішного вирішення, що надасть можливість ефективного і потужного розвитку організації, підприємства тощо. Показник культурологічного критерію стосувався розвитку у майбутніх менеджерів відповідного стилю поведінки, який, у свою чергу, репрезентує і високий рівень культури спілкування, без якої неможливо сформувати неповторність особистості, її творчий потенціал і професійні здібності. Сформованість стилю поведінки майбутнього фахівця сфери менеджменту є обов'язковим, який, безумовно, впливає на формування особистості, її неповторність, витонченість, багатогранність, є, ніби, «візитною картою» фахівця, що неодмінно високо оцінюється у діловому світі (лапки вставлені мною. – О.К.).

У розв'язанні завдання дослідження показника етико-комунікативних умінь на основі виявлення співчутливого ставлення до співрозмовника або здатності до розуміння його емоційного стану ми намагалися створити ситуації, у процесі яких студенти-аграрії мали б можливість виявити такі якості: здатність за зовнішніми проявами (мова, міміка, пантоміміка, просторові та часові характеристики спілкування) правильно розуміти емоційний стан співрозмовника, на основі точного діагностування настрою виробити певну стратегію та тактику відповідної комунікативної взаємодії; здатність вчасно змінити ситуацію спілкування, тим самим полегшити стан співрозмовника (напруженість, пригнічення, агресія, дискомфорт, некомпетентність).

Для дослідження сформованості уміння виявляти емпатію у діалозі зі співрозмовником нами було використано діагностику рівня емпатійних здібностей В.В. Бойко, під редакцією Д.Я Райгородського [7, с. 486-490]. За допомогою даної методики студенти мали можливість оцінювати себе за опитувальником, до якого включено 36 запитань, які стосуються виявлення емпатійних здібностей.

Аналізуючи розходження між власними оціночними відповідями студенти робили корисні висновки, що ще більше стимулювало їх до оволодіння якостями почуття співпереживання. Дана методика дала можливості встановити, що для студентів було характерним у процесі роботи з опитувальником змінювати думку про своє відношення до оточуючого світу, переглянути стереотипні погляди на світ та оточуючих людей (як близьких так і не знайомих), сформувати навички якісно нового рівня (дужки вставлені мною – О.К.).

Цікавим є той факт, що дослідження вказали на достатньо високий рівень прояву даного показника культурологічного критерію. Так, майже 50% студентів мали здатність проявляти чутливість до потреб і проблем оточуючих, бути великодушними, чуйними. Категорія таких студентів не соромилася виявляти почуття небайдужості, зокрема, для таких студентів було

педагогічній інтерпретації інновація означає нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу. Термін «інноваційні технології» має на меті виділити мотиваційний бік навчання, відмежуватися від чергових «переможних методик», які за короткий час повинні дати максимальний ефект незалежно від особливостей академічної групи та окремих студентів, їхніх бажань, потреб, інтересів, здібностей тощо.

Зокрема, І. М. Дичківська підкреслює, що інноваційна педагогічна технологія – «цілеспрямоване впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, що охоплюють ціннісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів» [4, с.338].

На думку Л. І. Даниленка, інноваційна педагогічна технологія – це «якісно нова сукупність форм, методів і засобів навчання, виховання й управління, яка привносить суттєві зміни до результату освітнього процесу і розглядається як багатокomпонентна модель – така, що включає в себе: навчальну, виховну та управлінську інноваційні технології» [5, с.20].

До інноваційних освітніх технологій вчений відносить такий набір операційних дій педагога з суб'єктом навчання, в результаті яких суттєво покращується мотивація до навчального процесу. Серед таких технологій значне місце посідають наступні технології: особистісно-орієнтованого навчання, інтегрованого, інформаційного, дистанційного, модульного тощо.

Інноваційні педагогічні технології відрізняються за метою, сутністю та механізмами реалізації, проте характеризуються спільними рисами: психологізація педагогічного процесу, диференціація та індивідуалізація навчання і виховання, розвивально-творчий характер діяльності суб'єктів навчання, діяльність педагогів на діагностичній основі, атмосфера співробітництва та психологічного комфорту, моніторинг навчального процесу, педагогічне проектування, підвищена увага до потреб та запитів студентів.

Інноваційні педагогічні технології передбачають творче ставлення суб'єктів навчання до знань, яке формує культуру, перетворюючи знання в частину особистого буття та свідомості людини. Викладач у цьому випадку виступає керівником, організатором, винахідником і помічником, а не лише носієм абсолютного знання; студент – суб'єктом педагогічної взаємодії та активним учасником комунікативного діалогу з викладачем.

Педагогічні інновації визначаються за допомогою критеріїв, які засвідчують ефективність того чи іншого нововведення: актуальність, оригінальність, висока ефективність, стабільність результатів, оптимальність, можливість творчого застосування передового педагогічного досвіду в масовій практиці.

Наведені критерії використовуються на стадії первинного ознайомлення з досвідом, а також у процесі його аналізу та узагальнення. Однак інноваційна спрямованість діяльності викладача включає і другу складову – впровадження досягнень педагогічної науки. На практиці, стандартизація поведінки і внутрішнього світу педагога супроводжується тим, що в його діяльності все більше місце займають інструктивні вказівки, у свідомості накопичується велика кількість готових зразків педагогічної діяльності. Як результат зниження творчого рівня особистості викладача: такий викладач може на

високому рівні сформуванню певний набір знань, умінь, навичок в студентів з певної теми, предмету, але не в змозі виховати творчу, активну особистість, яка б могла адаптуватися до швидко змінюваного середовища, відповідала б вимогам сучасного суспільства.

Формування готовності викладача до змін передбачає цілу низку аспектів таких як розвиток професійних компетенцій, наділення викладачів ключовими повноваженнями у розробці та запровадженні інновацій навчального процесу, формування у них відчуття причетності до змін, мотивацію до досягнення високих результатів професійної діяльності. Саме тому, достатньо розроблені у сучасній педагогічній науці різноманітні ідеї, теорії, концепції, моделі інноваційних педагогічних процесів недостатньо інтенсивно впроваджуються в реальній практиці навчання.

Методологічна парадигма застосування інноваційних технологій у сфері вищої освіти передбачає активне використання інтерактивних форм і методів свідомого залучення особистості до навчального процесу, створення творчої атмосфери в період навчальної діяльності, використання диференційних форм і методів педагогічного процесу. Форми, методи і технології інноваційного навчання досить різноманітні: розробка проектів, програм, планів, розв'язання нестандартних завдань, індивідуальні стандартні завдання, ділові ігри, особистісно-орієнтований підхід, перехід від монологу до дискусії, диспути, «мозкові штурми». В інноваційних технологіях навчання закладаються принципово нові форми контролю й оцінювання знань студентів: індивідуальні співбесіди, публічні огляди, оцінювання групами експертів.

На сьогоднішній день у вищих навчальних закладах найчастіше поєднуються традиційні форми організації навчального процесу (лекція, семінар, практичні та лабораторні заняття, самостійна робота, консультації, курсові та дипломні роботи, практика, контрольні роботи, колоквиуми, заліки та іспити) та інноваційні (проблемна лекція, семінар-дискусія, програмоване навчання, розв'язання проблемних ситуацій, дидактичні ділові ігри, модульне, рейтингове та дистанційне навчання). Оскільки в основі впровадження у практику навчання будь-якої інноваційної педагогічної технології присутній особистісно-орієнтований підхід, тому поєднання традиційних та інноваційних форм організації навчального процесу неминуче приводить до суперечності між вимогами особистісно-орієнтованого навчання та лекційно-практичною системою навчання.

Філософія вчить, що джерелом і рушійними силами будь-якого процесу (у тому числі й навчального) є розв'язання суперечностей. Одним із шляхів розв'язку даної суперечності можна запропонувати диференційований підхід до студентів.

Під час визначення теоретичних аспектів упровадження інноваційних освітніх технологій слід орієнтуватися не на заміну традиційних дидактичних принципів новими, а на перегляд і наповнення їх новим змістом із метою конструктивного використання в змінених умовах. Серед дидактичних принципів виділяють: загальні принципи організації навчання; принципи відбору змісту навчального матеріалу для кожної спеціальності; принцип диференціації та індивідуалізації навчання; принцип міцності знань,

мовних умінь. Тому настільки важливого значення набуває сьогодні проблема формування у студентів не лише фахових знань, а й, по-перше, уміння грамотно з граматичної точки зору, логічно і дохідливо сформуванню думку або зрозуміло донести інформацію до співрозмовника і, по-друге, уміння володіти важливими якостями культурологічного характеру: відчуття емпатії; сформованість стилю поведінки і мовлення; важливо і мати творчі здібності, які є неодмінною умовою забезпечення успіху і подальшого кар'єрного росту. На жаль, сучасна ситуація у вищих навчальних закладах не створює належних умов для ефективного формування означених чинників, які допомагатимуть майбутньому спеціалістові у будь-якому виді діяльності; функції навчального процесу навчальних закладів спрямовані лише на оволодіння та засвоєння якомога більшої кількості інформації стосовно спеціалізованих дисциплін, як було нами зазначено вище, така тенденція спостерігається і у майбутніх менеджерів аграрного профілю, до розвитку як професійних навичок, так і культури спілкування на світовому ринку сьогодні висуваються значно високі вимоги.

Аналіз досліджень і публікацій. Наукові дослідження у напрямі методичного забезпечення ефективного рівня формування культури спілкування мовця вказують на те, що, на жаль, сьогодні недостатньо уваги приділено проблемі формування відповідних професійних культурологічних здібностей у спеціалістів різних галузей знань. Тому саме сформованість такої важливої якості професійного успіху як культура спілкування, культура поведінки слугували дослідницькі роботи таких авторів: Н.І. Носс, І.П. Кан-Калика, І.А. Зазюна, А.В.Хуторської, Е.І. Пассова, І.О. Трухін, О. Пономарів [3; 2; 5; 9; 4; 8; 6].

Метою даної статті є дослідження впливу методичної бази культурологічного забезпечення культури спілкування у майбутніх менеджерів аграрного профілю, яка надасть можливість виробити уміння і знання щодо оволодіння культурою мови, виробленню реакції під час діалогу на висловлювання співрозмовника, уміння оперувати набути мовними знаннями у ситуаціях групової взаємодії, емпатійне ставлення до співрозмовника під час висловлювання, уміння уважно вислухати і відповідно відреагувати на висловлювання мовця. Практичне застосування даної методологічної бази надасть можливість майбутньому студентів-аграрів вирішити переважну кількість проблем у міжкомунікативній взаємодії, що на нашу думку, сприятиме якісно новому рівню формуванню у них культури спілкування.

Виклад основного матеріалу. У даній статті ми виділяємо культурологічний критерій, який стосується сформованості культурологічних професійно-педагогічних умінь майбутніх менеджерів, які ми теоретично запропонували сформуванню за допомогою таких підходів: етико-комунікативні вміння (емпатійне ставлення до співрозмовника під час спілкування); культурологічний вплив на розвиток креативної особистості; виявлення стилю спілкування у процесі комунікації.

Першочергове завдання полягало у сформованості у студентів емпатійного ставлення до співрозмовника; уміння виявляти співчуття, розуміння внутрішнього емоційного стану; уміння «считувати» невербальну

разработанная на основе учета педагогических требований, влияния внешней, профессиональной и образовательной среды, и направлена на разработку инновационных методических систем обучения фундаментальным и специальным дисциплинам в экономических ВУЗах. Особенностью разработанной модели является учет новых требований к подготовке специалистов (профессиональная мобильность, профессиональная компетентность, способность к эффективной работе в смешанной среде и т.п.). Приведен пример реализации модели в методической системе обучения спецкурса «Моделирование сложных экономических систем». **Ключевые слова:** модель подготовки специалиста, компьютерное моделирование, методическая система, экономическая кибернетика, педагогические условия.

Summary. The article is devoted to a new model of training in economic cybernetics means of computer simulation, developed on the basis of educational requirements, the impact of external, professional and educational environment, and aims to develop innovative teaching systems, teaching basic and special subjects in the economic institutions of higher education. Feature of the developed model is the consideration of new requirements for training (professional mobility, professional competence, ability to work effectively in a mixed environment, etc.). An example of the model is implemented in the methodical system of education elective course «Modeling complex economic systems» **Keywords:** model training, computer modeling, methodological system, economic cybernetics, pedagogical conditions.

Література

1. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
2. Вербило О. Ф. Теоретичні основи навчання економічних дисциплін / О. Ф. Вербило.– К. : Вища школа, 1995. – 126 с.
3. Гейзерська Р. А. Модель підготовки магістра економічного профілю / Р. А. Гейзерська // Гуманізація навчально-виховного процесу: наук.-метод. зб. – Вип. XXXIV. – Слов'янськ, 2007. – С. 22–29.

Подано до редакції 03.09.2010

УДК: 658.3:65-01

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ

Шарата Наталія Григорівна
доцент, к.п.н. кафедри українознавства

Кунашенко Олена Вікторівна
асистент кафедри українознавства

Миколаївський державний аграрний університет

Постановка проблеми. Своєрідність сучасного економічного простору полягає у тому, що з кожним роком стають більш складними умови праці фахівців у різних напрямках і водночас ускладнюються вимоги щодо здібностей фахівця не лише зі спеціальні знань, а, у першу чергу, можливістю реалізації

професійних умінь, інтелектуальних навичок розумової праці; принцип актуальності знань і професійних умінь; принцип дохідливості у викладанні; принцип забезпечення творчої активності та самостійності студентів у навчальному процесі; принцип альтернативності в побудові індивідуальної траєкторії, виборі форм, методів і засобів навчання; принцип поєднання індивідуального та колективного.

Прикладами успішного впровадження інноваційних технологій є наступні вищі навчальні заклади:

1. Приватний вищий навчальний заклад «Вища школа бізнесу – інститут економіки та менеджменту», м. Алчевськ (зразок успішного співіснування традиційних та інноваційних технологій).

2. Міжнародний інститут менеджменту і Львівський інститут менеджменту (спільні міжінститутські програми з використанням інформаційних технологій).

3. Міжнародний Християнський Університет та Київська Бізнес Школа (спільна з університетом Карнегі Меллон комп'ютерна симуляція бізнесу).

4. НУ «Львівська політехніка» (кредитно-модульна організація навчального процесу).

5. Національний центр підготовки банківських спеціалістів, м. Київ (нові ефективні підходи до організації програм підготовки викладачів).

6. Центр розвитку інновацій (CID), м. Київ.

Зокрема, Національний університет «Львівська політехніка» є одним із провідних вищих навчальних закладів України щодо участі в педагогічному експерименті з кредитно-модульної організації навчального процесу. Метою впровадження кредитно-модульної системи в університеті є інтенсифікація навчального процесу та підвищення якості підготовки фахівців шляхом стимулювання систематичної та якісної як аудиторної, так і самостійної роботи студентів протягом семестру; зниження психологічних та емоційних перевантажень як студентів, так і викладачів під час екзаменаційних сесій; підвищення мотивації студентів до набуття знань та вмінь, а також відповідальності за результати власної навчальної діяльності; забезпечення мобільного зворотного зв'язку викладачів зі студентами протягом семестру; підвищення об'єктивності оцінювання рівня набутих студентами знань та вмінь.

Аналіз наукової літератури свідчить про підвищення інтересу до кредитно-модульної системи освіти. Науковці переконані у тому, що кредитно-модульна система має декілька переваг, а саме: інтенсифікує навчально-виховний процес, вдосконалює його методи та засоби; покращує програму навчальної дисципліни з урахуванням процесу підвищення рівня професійної культури фахівців; раціонально ділить зміст навчального матеріалу на модулі; забезпечує об'єктивну перевірку якості засвоєння теоретичного й практичного матеріалу кожного модуля; стимулює активну пошукову самостійну роботу студентів протягом усього періоду навчання ВНЗ. На думку вчених М. П. Власка та О. В. Устименка [6], найсуттєвішою перевагою модульної технології навчання є її суб'єкт-суб'єктна парадигма, згідно з якою викладач сприймає студента як суб'єкта навчання, активного його учасника, котрий

працює самостійно над навчальним матеріалом і в межах визначеного часу має право на вибір тактики навчання (темпу, послідовності проходження, рівня засвоєння, самоконтролю засвоєння, самооцінки, підготовки).

Однак модульна технологія навчання, володіючи суттєвим позитивним потенціалом, залишає відкритими питання, пов'язані з її ефективним використанням. Зокрема, після введення в систему освіти кредитно-модульної навчальної технології залишилась існувати традиційна система навчання. При цьому традиційна система навчання в ідейному плані не змінилась, але кількість годин на лекційні, лабораторні, практичні заняття зменшилося за рахунок орієнтації на більшу кількість годин самостійної роботи.

Згідні із думкою П. І. Сікорського, що моделюючи кредитно-модульну навчальну технологію із урахуванням того, що час на самостійне навчання студентів щороку зростатиме, не передбачено в навчальному алгоритмі, з одного боку, відповідні заходи, які спонукали б студентів до самостійного вибору навчальних дисциплін із узятими зобов'язаннями щодо вчасного їх засвоєння (кредити), а з іншого – допомогу студентам якісно засвоїти навчальний матеріал за мінімальний термін, використовуючи лаконічний виклад найбільш складних елементів знань логічно завершеними частинами (модулями). [7].

Відкритим також залишається питання, пов'язане із забезпеченням студентів певної свободи вибору індивідуальної траєкторії навчання. Наявність затверджених навчальних планів суперечить самій ідеї модульного навчання – навчання за власною освітньою траєкторією. Крім того, модулі не в повній мірі відповідають закінченим, самостійним комплексам, які б водночас були банками інформації та методичними рекомендаціями щодо її засвоєння. Питання, пов'язане із зменшенням кількості навчальних предметів шляхом дидактичної інтеграції предметів, які мають спільні змістові лінії також потребує вирішення.

Так, в НУ «Львівська політехніка» семестр складається із двох модулів незалежно від обсягу навчальної дисципліни. Однак існує залежність між рівнями академічних груп і обсягом навчального матеріалу модуля. Очевидно, що слабшим студентам важко засвоювати великі за обсягом порції навчального матеріалу. Тому із зменшенням інтелектуального потенціалу академічної групи, потрібно зменшувати й обсяг навчального матеріалу модуля. У зв'язку з цим для студентів слабших груп необхідно збільшити кількість модулів протягом семестру: з двох до трьох-чотирьох. Саме тому, залежно від індивідуального темпу засвоєння знань суб'єктам навчання необхідно забезпечити можливість перерозподілу часу, відведеного на вивчення конкретної дисципліни, між окремими модулями.

Незважаючи на деякі недоліки, кредитно-модульна технологія навчання дає можливість використовувати більш гнучку шкалу оцінювання навчальних здобутків студентів, запровадити здорову конкуренцію у навчанні, а також виявити та сприяти розвитку творчих здібностей майбутніх спеціалістів.

Висновки. У числі визначальних факторів, від яких залежать перспективи розвитку української системи освіти, на перший план все більше висувається проблема якості підготовки фахівців. Саме тому, одним з найважливіших

– оптимізацію методів навчання, інформатизацію навчального процесу та активне використання технології відкритої освіти;

– розробку інтегрованих та міждисциплінарних курсів та програм;

– формування умов для неперервного професійного зростання кадрів, забезпечення наступності різних рівнів професійної освіти та створення ефективної системи неперервної професійної освіти;

Важливими складовими моделі є виділені педагогічні умови:

1) фундаменталізація та комп'ютеризація процесу підготовки фахівців з економічної кібернетики;

2) впровадження засобів комп'ютерного моделювання у процес навчання математичних дисциплін;

3) вивчення технології та засобів комп'ютерного моделювання в курсі економічної інформатики;

4) застосування мережних систем комп'ютерної математики як середовище комп'ютерного моделювання.

Розроблена модель забезпечує реалізацію підготовки сучасних фахівців з економічної кібернетики.

Серед форм організації навчання (лекції, лабораторні заняття, самостійна робота) та методів навчання (репродуктивний, дослідницький, метод проектів, модельний), що сприяють формуванню мобільності та компетентностей фахівця з економічної кібернетики, головним був обраний метод комп'ютерного моделювання, який у сукупності з іншими активними методами навчання сприяє формуванню навичок здійснення фахової діяльності.

Висновки. Таким чином, аналіз фахової літератури та визначені педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців з економічної кібернетики дозволили створити модель підготовки майбутнього фахівця з економічної кібернетики засобами комп'ютерного моделювання. На основі створеної моделі розроблена система підготовки майбутніх фахівців з економічної кібернетики засобами комп'ютерного моделювання, сутність якої складають конкретизовані на рівні навчального матеріалу цілі, зміст, форми організації та методи навчання.

Резюме. В статті представлена нова модель підготовки фахівців з економічної кібернетики засобами комп'ютерного моделювання, розроблена на основі урахування педагогічних вимог, впливу зовнішнього, професійного та освітнього середовищ, і спрямована на розробку інноваційних методичних систем навчання фундаментальних та фахових дисциплін в економічних ВНЗ. Особливістю розробленої моделі є урахування нових вимог до підготовки фахівців (професійна мобільність, фахова компетентність, здатність до ефективної роботи у змішаному середовищі тощо). Наведено приклад реалізації моделі у методичній системі навчання спецкурсу «Моделювання складних економічних систем». **Ключові слова:** модель підготовки фахівця, комп'ютерне моделювання, методична система, економічна кібернетика, педагогічні умови.

Резюме. В статье представлена новая модель подготовки специалиста по экономической кибернетике средствами компьютерного моделирования,

аргументації при моделюванні різних економічних процесів; сучасними напрямками розвитку економічних, математичних теорій та парадигм, що використовуються для дослідження якісних характеристик динамічних економічних систем;

– відповідає вимогам до особистості фахівця: емоційно-вольова стійкість; фахова компетентність; відповідальність; адекватна самооцінка; професійна культура.



Рис. 1. Модель підготовки фахівців з економічної кібернетики засобами комп'ютерного моделювання

Третя група вимог визначається освітнім середовищем та насамперед формується на основі освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми за напрямом підготовки «Економічна кібернетика». Ці вимоги визначають якісну підготовку фахівця та передбачають:

стратегічних завдань на сьогоднішньому етапі модернізації вищої освіти України є забезпечення якості підготовки спеціалістів на рівні міжнародних стандартів. Розв'язання цього завдання можливе за умови зміни педагогічних методик та впровадження інноваційних технологій навчання. Метою впровадження інноваційних технологій навчання, зокрема кредитно-модульної системи в університеті є інтенсифікація навчального процесу та підвищення якості підготовки фахівців. Проте найголовніше, щоб прямим наслідком інновацій став прискорений розвиток потенціалу студентів, підвищення рівня їх освіченості та інформованості.

Резюме. Стаття присвячена питанням аналізу технологій навчання, класифікації, проблемам впровадження інноваційних освітніх технологій. Виділені критерії педагогічних інновацій, аспекти, які необхідні для формування готовності викладача до інновацій в навчальному процесі. Особлива увага приділена кредитно-модульній технології навчання. Виділені її переваги та недоліки. **Ключові слова:** педагогічні технології, інноваційні педагогічні технології, кредитно-модульна технологія навчання.

Резюме. Стаття посвящена вопросам анализа технологий обучения, классификации, проблемам внедрения инновационных образовательных технологий. Выделены критерии педагогических инноваций, аспекты, которые необходимы для формирования готовности преподавателя к инновациям в учебном процессе. Особое внимание уделено кредитно-модульной технологии обучения. Выделены ее преимущества и недостатки. **Ключевые слова:** педагогические технологии, инновационные педагогические технологии, кредитно-модульная технология обучения

Summary. The article is devoted to problems of analysis technology training, classification, problems of implementation of innovative educational technologies. The selected criteria of pedagogical innovations, aspects that are necessary for the formation of teacher preparedness to innovate in the learning process. Particular attention is paid to credit-modular technology education. Highlighted its advantages and disadvantages. **Keywords:** educational technology, innovative educational technology, credit and modular technology education

Література

1. Безпалько В. П. Слагаемые педагогической технологи / В. П. Безпалько. – М. : Просвещение, 1989. – 192 с.
2. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : Учебное пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 255 с.
3. Педагогические технологии / Под общей ред. В. С. Кукушкина. – Ростов н/Д., 2002. – 309 с.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 351 с.
5. Оцінювання та відбір педагогічних інновацій : теоретико-прикладний аспект. Науково-методичний посібник. / За редакцією Л. Даниленка. – К. : Логос, 2001. – 185 с.
6. Власко М. П., Устименко О. В. Про переваги модульно-рейтингової технології навчання / М. П. Власко, О. В. Устименко // Професійна освіта. – 2000. – С. 98–106.

7. Сікорський П. І. Кредитно-модульна технологія навчання : навч. посіб. / П. І. Сікорський. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 127 с.

Подано до редакції 01.09.2010

УДК 159.923.5:159.923.32

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

*Гусаківська Світлана Степанівна, асистент
Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний
інститут ім. Тараса Шевченка*

Постановка проблеми. У наш час проблема формування і збереження сфери духовності актуальна як ніколи. Реалії сьогодення не можуть не викликати чималий острах: відбувається переоцінка навіть класичних цінностей, нівелювання загально визнаних моральних чеснот, переосмислення культурних аксіом серед різних верств населення. І якщо ще декілька десятиріч тому на перші позиції у суспільній свідомості ставилися етичні принципи, зокрема, справедливість, взаємовиручка, патріотизм тощо, то зараз – здебільшого матеріальне благополуччя та культ індивідуалізму.

Варто наголосити, що саме формування високодуховної спільноти і кожної окремої індивідуальності – важлива умова успішного державотворення в Україні. Як відомо, розвиток людини та цілого соціуму нерозривно взаємозв'язані. На жаль, сьогодні ми спостерігаємо тривалу соціально-економічну та культурно-історичну кризу, «плодами» якої виступають безробіття, посилення корупції, зростання агресії, пасивні громадянські настрої та відверто аморальна поведінка. Молоде покоління з особливим ентузіазмом сприймає потік інформації з телебачення та мережі Інтернет, що далеко не завжди насичений позитивними взірцями поведінки. Відбувається нехтування попередніми суспільними надбаннями, цінностями, досвідом. Тому сучасна молодь часто стає прихильною до тих новомодних ідей, які приходять через відкриті інформаційні кордони та несуть у собі помітні спотворення традиційних наших вартостей. У такій ситуації ми забуваємо, що саме Україна є однією з небагатьох держав, яка, попри усі історичні гноблення, зберегла свою неповторну культуру, ментальність, традиції. І, на щастя, саме в цих традиціях – запорука збереження нашого потужного духовного потенціалу.

Про те, наскільки велике значення має вдосконалення внутрішнього світу людини, засвідчує віднесення відповідної проблеми до числа найвагоміших у сучасному нашому суспільстві. У багатьох програмах національного розвитку потужно звучить тема духовного відродження України. При цьому цілком очевидно, що внутрішнє багатство особистості, її думки, потреби та почуття, спрямованість і здібності найбільшою мірою залежать від того, в яких умовах відбувається формування особистості в дитячі та юнацькі роки [5, с.311].

Особливо значущим питанням є становлення духовності у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів, адже саме на них незабаром буде покладена місія виховувати нові покоління в дусі найкращих національних ідей. Виконання поставлених державою завдань потребує від освітян

які зумовлюють його здатність працювати у швидкозмінних умовах ринкових відносин.

Професійна складова моделі фахівця показує, що крім кваліфікаційних вимог, що детально розроблені у державних стандартах, вона повинна містити у собі такі характеристики, як:

- професійна компетентність;
- професійна ініціатива;
- мобільність;

Підводячи підсумок викладеному вище, слід зазначити, що модель сучасного фахівця повинна враховувати:

- вимоги до фахівця;
- структуру професійної діяльності фахівця;
- перспективний підхід до якості освіти [2, 31].

Підсумкова модель підготовки фахівців повинна реалізувати ці вимоги.

Для удосконалення професійної підготовки фахівця з економічної кібернетики засобами комп'ютерного моделювання було розроблено модель підготовки фахівця (рис. 1).

Розроблена модель передбачає створення цілеспрямованих педагогічних умов для формування активної творчально-пізнавальної діяльності студентів, розвитку їх логічного мислення, творчих здібностей, самостійності, інтелекту, комунікативності, здатності до дослідницької діяльності тощо.

Підготовка фахівця з економічної кібернетики засобами комп'ютерного моделювання в умовах ВНЗ виконується на основі системи вимог, що об'єднуються у три групи.

До першої групи належать вимоги, що висуваються до майбутнього фахівця зовнішнім середовищем.

Друга група вимог представлена діючим професійним середовищем, в якому потрібні кваліфіковані фахівці відповідного рівня та фаху, конкурентноспроможні на ринку праці, компетентні, відповідальні, які вільно володіють засобами розв'язання професійних задач, здатні до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів, готові до постійного професійного росту, професійні мобільності. Аналіз даної групи дозволяє сформулювати основні характеристики фахівця з економічної кібернетики:

– знає: моделі прогнозування характеристик економічної системи; основні методи оцінювання якості функціонування; методи оцінювання структурних змін; методи дослідження та моделювання складних соціально-економічних систем;

– вміє: мислити аналітично, логічно, критично; здійснювати класифікацію характеристик економічної системи; проводити порівняльний аналіз методів прогнозування; оцінювати якість функціонування ієрархічної економічної системи; визначати катастрофічні зміни в економічній системі, що описуються рівняннями динаміки, визначати джерела структурних катастроф в ієрархічній економічній системі; оцінювати очікувані результати; систематизувати та узагальнювати інформацію;

– володіє: навичками самостійного оволодіння новими знаннями, використовуючи сучасні освітні технології; навичками професійної

– виокремлення основних факторів, що впливають на зміну тенденцій та закономірностей досліджуваного об'єкта чи явища.

За визначенням О. Ф. Вербило, «модель фахівця – це ідеальний образ, що відображає інтелектуальне обличчя особистості, мотивацію професійної діяльності та кваліфікаційну характеристику» [2, 14].

Якщо розглядати модель фахівця як «функцію» його підготовки, то необхідно виокремити вхідний та вихідний параметр: вхідний параметр – людина, мотивована на набуття фахових компетентностей, вихідний параметр – фахівець, сформований за допомогою отриманої моделі.

Технологія формування моделі включає ряд етапів:

- створення банку професійних ситуацій;
- визначення системи видів діяльності;
- створення бази знань, вмінь, навичок, необхідних для виконання діяльності;
- визначення особистісних якостей, необхідних для реалізації компетенцій.

На модель фахівця впливає ряд факторів, що її модифікують:

- аналіз ринку праці (запити роботодавців);
- вимоги до кваліфікації (на нормативному рівні);
- прогноз на майбутнє (зона найближчого розвитку фаху);
- фактори зовнішнього, професійного та освітнього середовища (економічні, політичні, соціальні, культурні, технологічні).

На думку Р. А. Гейзерської та В. Д. Шадрикова, загальна модель фахівця повинна включати:

- цілі діяльності фахівця;
- уявлення про ті функції, до виконання яких він повинен бути підготовлений, про результати підготовки компетентного фахівця і його індивідуальні якості, що повинні бути сформовані як професійно значущі;
- уявлення про нормативні умови, у яких ця діяльність повинна перебігати;
- навички прийняття рішень, пов'язаних з діяльністю;
- навички роботи з інформацією, що забезпечує успішність діяльності;
- формування уявлень про особистісний зміст діяльності [3, 23].

До основних вимог до фахівця можна віднести:

- розуміння сутності і суспільної значущості своєї спеціальності;
- дотримання етичних і правових норм суспільства;
- сформованість ідеалів, цінностей, пріоритетів, мотивацій і т.ін.;
- володіння навичками соціальної комунікації;
- здатність приймати рішення і нести за них відповідальність;
- наявність почуття справедливості, співчуття, готовності допомогти;
- уміння створити сприятливий клімат в колективі і т. ін. [3, 24].

Перелічені характеристики присутні майже в кожній існуючій моделі. Їх головні складові – професійні знання і уміння, володіючи якими майбутній фахівець з економічної кібернетики отримує можливість реалізувати з одного боку, свій потенціал, і з іншого задовольняючи потреби суспільства, та

постійного самовдосконалення та самовиховання, присутності глибинних моральних і громадянських якостей. І саме відродження духовних ідеалів миру, любові, добра виступає ключовим орієнтиром у зазначеному процесі.

Як наголошує А.Богуш, духовне життя вимагає постійного виховання, оскільки жодна людина не народжується високодуховною, а стає такою, якщо відповідну якість невпинно формувати як особливу цінність [2, с.5].

Формулювання цілей статті. Отже, мета статті – узагальнення результатів наукових досліджень духовності та теоретичний аналіз психологічних особливостей формування відповідної сфери у процесі підготовки майбутніх педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній літературі поняття духовності тлумачиться неоднозначно. Все ж найчастіше її розглядають як усебічний розвиток, формування високоморальної, естетично розвиненої особистості; як внутрішню якість, один із чинників свідомості людини.

Зазначена сфера здавна викликає інтерес у представників багатьох наук. Філософи пояснюють духовність як сферу буття людського духу, форму активності людської душі, спосіб самотворення людини за зразками вищих абсолютів – добра, любові, справедливості тощо [6, с.645].

Зокрема, М.Бердяєв вважає, що духовність – специфічна людська якість, яка характеризує мотивацію поведінки. Духовний розвиток є результатом і важливим аспектом соціалізації особистості. Цей процес складний, багатовекторний і суперечливий [6, с.181].

Загалом же духовність (від франц. Spiritualite) розглядається філософами як особливий душевно-інтелектуальний стан окремої людини чи групи людей, що намагаються пізнати, відчутти та ототожнити себе із вищою дійсністю, яка не відокремлена від усього суцього та від самого індивідуума [6, с.186].

Педагогічні та психологічні науки трактують це поняття по-своєму. Наприклад, А.Богуш вважає, що духовність – це не яка-небудь особистісна якість чи риса характеру, а своєрідний інтелектуально-чуттєвий, емоційний стан особистості, що формується на позитивному тлі поведінки та діяльності людини й характеризує її як цілісну особу. Духовність, як і щастя, наявна тоді, коли сама людина відчуває її у своєму власному «Я» [2, с.6].

Згідно з концепцією національного виховання, розвиток всебічно розвиненої особистості повинен відбуватися на основі загальнолюдських гуманістичних цінностей, а саме: ідеалів добра, правди, краси, сумління, справедливості, людської гідності тощо [6, с.186].

У концепції формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей визначено цілі зазначеного процесу. Це виховання у дітей та молоді високих інтелектуально-етичних інтересів і запитів, ціннісних поглядів, орієнтацій та переконань; створення таких умов, які сприяли б розвитку моральної активності, потягів, думок, переконань. При цьому наголошується, що трактування духовності має включати її і світське, і релігійне розуміння; зазначається, що формування духовності є найвищим благом і для людини, і для країни; вказується, що повна реалізація такої мети можлива лише в дорослому віці – як кінцевий результат навчання і виховання у освітньо-виховних закладах різного типу [2, с.5].

Все згадане – аспекти педагогічного підходу. У психології ж духовність розуміють як творчу здатність особистості до самореалізації та самовдосконалення, потребу в цілеспрямованому пізнанні істини, загальнолюдських етичних та естетичних ідеалів, усвідомлення єдності себе і Всесвіту [2, с.6].

Наприклад, відомий австрійський психіатр і психотерапевт В.Франкл зауважує, що духовне в людині є тим, що протистоїть тілесному, соціальному і навіть психічному; воно по-справжньому вільне в нас, завжди може заперечити біологічним інстинктам, соціальним імперативам і табу [3, с.123].

Тут варто також згадати і про так звану «третю силу» у психології – гуманістичний підхід (А.Маслоу, К.Роджерс), який вважає особистість унікальною цілісною системою, яка являє собою не щось нерухоме, а живу можливість самоактуалізації – неповторного вияву в реальному житті індивідуального потенціалу людського буття, властивого кожній людині. А.Маслоу зазначає, що брак благ, блокада базових фізіологічних потреб у їжі, відпочинку призводить до того, що ці потреби можуть стати для людини основними. Але якщо базові, первинні потреби задоволено, то в людини можуть виявлятися вищі потреби, метамотивація (потреби в саморозвитку, пошуку сенсу свого життя тощо) [3, с.70-71].

Все ж до наших днів питання формування та розвитку духовності особистості досліджені все ще недостатньо, хоча певною мірою і висвітлені у працях сучасних психологів: І.Беха, М.Боришевського, З.Карпенко, О.Киричука, О.Колісника, Н.Кордунової, В.Москальця, Л.Орбан-Лембрик, Е.Помиткіна, М.Савчина, Ж.Юзвак та ін.

Зокрема, М.Й. Боришевський розглядає духовність як одну із суттєвих характеристик особистості та визначає її як багатовимірну систему, складовими якої є утворення у структурі свідомості та самосвідомості особистості, де віддзеркалюються її найактуальніші морально-релевантні потреби, інтереси, погляди, ставлення до навколишньої дійсності, до інших людей, до себе самої, що стали суб'єктивно значущими регуляторами активності. На думку науковця, суттєвою ознакою духовності є її всезагальний, універсальний характер. Все, що здійснює людина, якими цінностями та потребами мотивується її активність, можна оцінювати з позицій духовності [6, с.646].

І. Бех описує духовність як втілення у світоглядних орієнтаціях людини очікувань, прагнень, ідеалів, духу народу, нації, що визначає спрямованість особистих потреб, бажань і формує установку на відповідний життєвий вибір; духовність – це фундаментальне надбання людини, в якому акумульовано всю культуру людства [5, с.390].

О. Колісник зауважує, що духовний саморозвиток особистості має як свої внутрішні перепони, так і свої спонукання. У структуру кожного ступеня духовного саморозвитку входить смислове поле; переломне переживання; принципово нова мета як новий ідеальний смисл, котрий ще не увійшов у ієрархію смислів особистості й тому має спочатку нестачу спонукання; психічний механізм саморозвитку; набір психотехнік для цілеспрямованого

продукувати конструктивні ідеї, самостійно вирішувати задачі в нестандартних ситуаціях, досліджувати невизначеності і постійно перебувати в процесі професійного росту і саморозвитку.

У даній статті пропонується модель підготовки фахівця з економічної кібернетики засобами комп'ютерного моделювання.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі розробки моделі фахівця присвячено дослідження ряду авторів (С. Я. Батишева, Н. В. Кузьміної, А. К. Маркової, Є. І. Рогова, Г. В. Суходольського та ін.). Більшість запропонованих моделей зорієнтовані на отримання професійних знань та вмінь, на розвиток соціально-психологічних та духовно-творчих складових особистості та фахівця, визначення здібностей працювати в умовах ринкових відносин та отримувати результати, адекватні вимоги суспільства та науково-технічного прогресу.

Моделі зазначених авторів будувалися з позицій структурного, діяльнісного, особистісного підходів. Але жоден з названих підходів у достатній мірі не може вирішити проблеми підготовки компетентного та мобільного фахівця з економічної кібернетики.

Мета статті: розробити модель підготовки фахівця з економічної кібернетики засобами комп'ютерного моделювання.

Виклад основного матеріалу. Необхідність побудови моделі підготовки фахівця з економічної кібернетики засобами комп'ютерного моделювання диктується рядом обставин:

1) модель повинна давати уявлення про систему підготовки майбутніх фахівців з економічної кібернетики до професійної діяльності, її внутрішню структуру, взаємозв'язок та взаємозалежність елементів системи;

2) розробка моделі дозволяє об'єднати інформацію про окремі сторони професійної діяльності, розсосереджену в різних навчальних дисциплінах, тим самим створюючи можливість для систематизації, виключення дублювання учбового матеріалу, виявлення відсутніх тематичних блоків у структурі підготовки фахівця з економічної кібернетики засобами комп'ютерного моделювання.

Традиційно моделювання розглядається як метод дослідження об'єктів пізнання на їх моделях; сам процес моделювання представляє собою побудову та вивчення моделей реально існуючих об'єктів та явищ для визначення та покращення їх характеристик, раціоналізації їх побудови та управління ними [1].

У професійній педагогіці моделювання широко використовується у процесі підготовки фахівців та передбачає системний розгляд, з одного боку, професійної діяльності, до якої готують студентів, а з іншого, особливостей організації підготовки студентів. Такі моделі формуються на основі освітньо-кваліфікаційних характеристик та навчальних планів і програм.

Принципи та методи формування моделі фахівця розглядав О. Я. Савельєв. На його думку, загальні принципи побудови моделей та послідовність операцій з їх розробки є наступною:

- визначення мети та конкретних задач моделювання;
- аналіз та синтез інформації, що відноситься до сформульованих задач;

Keywords: integrated approach, programs, natural-science disciplines, experts, lyceum students.

Література

1. Дольнікова Л. Структурування навчального матеріалу з природничих дисциплін / Л. Дольнікова // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1997. – Ч.2, № 3–4. – С. 11-15.
2. Зверев И.Д. Межпредметные связи в современной школе / И.Д. Зверев, В.Н. Максимовна. – М.: Педагогика, 1981. –160с.
3. Зорина Л.Я. дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников / Зорина Л.Я. – М.: Педагогика, 1978. –128с.
4. Калібабчук В.О., ашинська В.І., Грищенко Л.І. Програма з курсу: «Біонеорганічна, фізична та колоїдна хімія для студентів вищих медичних навчальних закладів». МОЗ України, Національний медичний університет імені О.О.Богомольця. – К.: 2000. –С. 5-7.
5. Калібабчук В.О., ашинська В.І., Грищенко Л.І. Програми з дисципліни: «Хімія» для учнів Українського медичного ліцею національного медичного університету імені О.О.Богомольця. – К.: 1997.
6. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжність: Монографія. / Л.П. Пуховська –К.: Вища школа, 1997. – 179с.
7. Широбоков В.П., Чалий О.В., Цехмістер Я.В., Стучинська Н.В. та інші. Робочі навчальні програми Українського медичного ліцею НМУ імені О.О.Богомольця: Навчально – практичні видання / Міністерство освіти України, МОЗ України, Національний медичний університет імені О.О.Богомольця, Український медичний ліцей. –К.: Віпол, 2000. -639с.

Подано до редакції 07.09.2010

УДК 378.147+330.46:004.9432

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ З ЕКОНОМІЧНОЇ КІБЕРНЕТИКИ ЗАСОБАМИ КОМП'ЮТЕРНОГО МОДЕЛЮВАННЯ

Хараджян Наталія Анатоліївна

Криворізький державний педагогічний університет

Постановка проблеми. Необхідність підготовки компетентних та мобільних фахівців, здатних працювати у швидкозмінних умовах ринкової економіки, потребує вирішення двох принципових питань: якими компетентностями повинен володіти випускник ВНЗ та які межі його професійної мобільності.

Для відповіді на поставлені запитання необхідною є розробка сучасної моделі фахівця на всіх етапах його підготовки (бакалавр – спеціаліст – магістр – доктор філософії). Така модель є основою розробки освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця.

Для розв'язання проблеми підготовки фахівців з економічної кібернетики необхідно використовувати інтегрований підхід, здійснюваний на основі оптимального сполучення різних моделей. В даний час найбільш доцільним є розробка компетентнісно-орієнтованої моделі професіонала-творця, здатного

становлення необхідного психічного механізму саморозвитку; своя, уже наявна у психології, концепція особистості [6, с.267].

М.Савчин наголошує, що духовний розвиток людини внутрішньо суперечливий і навіть може припинятися. Процес переживання відходу «благодаті» дуже болісний і в деяких випадках навіть призводить до серйозних розладів. Людині здається, що вона «впала глибше», ніж була раніше. Це відчуття посилюється тією обставиною, що на поверхню виходять раніше глибоко приховані схильності та потяги, а високі духовні устремління є ніби викликом для таких «темних» сил, що пробудилися із несвідомого [7, с.89].

Поряд із цим, як вважає чимала частина сучасних мислителів, не можна стверджувати, що одна людина має духовність, а інша – ні. На їх погляд, духовність – це «животворне джерело людини та її життя, яке потребує, щоб його відкрили та доклали неперервних зусиль для його збереження». І далі, наприклад, наводять яскраве порівняння з криницею, для користування якою необхідно віднайти підземне джерело, відкопати його та постійно стежити, щоб туди не потрапили бруд і сміття, щоб його не засипало землею [2, с.6]. Як бачимо, духовність – це найцінніший вимір буття, його співвіднесеність з абсолютними цінностями, вічністю, творчістю та свободою.

Виклад основного матеріалу дослідження. Історично склалося так, що українське виховання завжди було глибоко духовним. Тому на будь-кого, хто навчає та виховує підрастаюче наше покоління, покладається велика надія та відповідальність не тільки за його життя, здоров'я, інтелектуальний розвиток, а й за те, які духовні цінності вихованці наслідуватимуть і сповідатимуть.

Коли людина не збагачується духовністю власного народу, то втрачає Віру в себе, Любов до життя, Надію на краще майбутнє. Сухе дерево не дає доброго плоду. Неодухотворена людина приречена на вічне забуття [5, с.308]. У наш час відродження духовності – нагальне веління часу. Без нього неможливо побудувати суверенну та демократичну державу. Адже відродження духовності – це розвиток усіх сутнісних характеристик людини: її світогляду, розуму, почуттів, переконань, волі, ідеалів.

І саме національна освіта є засобом відтворення й зростання духовного, інтелектуального потенціалу українського народу, вона активно сприяє формуванню нової ціннісної системи суспільства – відкритої, варіативної, духовно і культурно наповненої, толерантної, здатної забезпечити становлення громадянина та патріота своєї країни [6, с.186].

Духовний розвиток людини – це тривалий процес зі своїми здобутками та небезпеками. Він пов'язаний із процесами глибокого внутрішнього очищення, повної трансформації. Пробудження багатьох невикористаних раніше здібностей, росту свідомості до невідомого раніше рівня, поширення на нові внутрішні обрії та простори. До того ж, на нашу думку, духовний розвиток сучасної людини в силу її супутніх інформаційних революцій та внаслідок спротиву, що викликаний критичним розумом, стає більш складним і важким внутрішнім процесом, ніж це було у попередні часи.

Духовність має численні свої аспекти. Проте ми погоджуємося з М.Савчином у тому, що насамперед життя з вірою у Бога, у вищий абсолют як ідеал призводить до зростання духовного потенціалу індивідуума. Він, у свою

чергу, розглядається як рівень прийняття, переживання та осмислення особистістю внутрішньої людини (особи) та реальних духовних цінностей (Любов, Віра, Надія), що поєднується з великим внутрішнім спонуканням до їх самовідданої реалізації у своїй життєдіяльності, постійним збагаченням духовного досвіду, а також радісним передаванням цього досвіду іншим [7, с.89-90].

Отже, чи не найважливіша місія нашого сьогодення – змінити національно-світоглядну концепцію школи від школи знання та наукової поінформованості до школи культури й духовності. Зокрема, одним із головних завдань вищого навчального закладу, як зазначено у Законі України «Про вищу освіту», є забезпечення культурного й духовного розвитку особистості, виховання у дусі українського патріотизму і поваги до конституції України [4, с.79].

І. Руснак та М.Іванчук зазначають, що вища школа як храм науки має бути і осередком високої культури. Майбутній фахівець із вищою освітою повинен як опанувати систему професійних знань, умінь і навичок, так і набути високу культуру, стати представником передової частини суспільства – еліти. Реалізувати це завдання можливо лише за умови єдності трьох складових освіти – навчання, розвитку і виховання. При цьому з точки зору сучасності найважливішим процесом є саме виховання, оскільки воно сполучає минуле, сучасне й майбутнє, передаючи духовні надбання від одного покоління до іншого. І якщо моральні норми набули особистісної значущості, то майбутній педагог сам усвідомлює власні обов'язки, сам від себе вимагає їх виконання, критично оцінює самого себе [4, с.115-116].

Варто зазначити, що формування духовності у майбутніх педагогів, які належать до вікової когорти юнацького віку, – процес не менш, а, можливо, й більш складний та суперечливий, ніж у попередні роки. Він є результатом і важливою складовою соціалізації особистості, значною мірою критично налаштованою проти традиційних цінностей своїх батьків і наставників. На думку Л.П. Іларіонової, такий процес насамперед спрямований на:

- розкриття духовних можливостей (інтелекту, пам'яті, мислення, сприйняття) та формування ціннісних орієнтацій, тобто власний вибір людиною певних моральних, естетичних та інших духовних вартостей;
- формування та розвиток духовних потреб як основи цілісного внутрішнього психічного життя;
- долучення до суспільних духовних цінностей, їх засвоєння та реалізація у власній життєдіяльності;
- формування системи духовних вартостей [6, с.182].

Саме у так званому студентському віці формуються вже значною мірою стабільні цінності та інтереси, вдосконалюється інтелект, зростає життєвий досвід, розвиваються професійні здібності.

Але проблема полягає в тому, що сучасна студентська молодь здебільшого глибоко не переймається духовним самовдосконаленням, оскільки захоплена значно «важливішими» питаннями, наприклад, появою нових «крутих» фільмів чи комп'ютерних ігор (більшість із яких не стверджують своєю сутністю високоморальних чеснот), матеріальними та побутовими інтересами

Виокремлюють у змісті навчання основні знання, вміння, навички та провідні світоглядні ідеї. Встановлюють внутрішньо- та міжпредметні зв'язки. Шкільний курс разом з хімією, фізикою, біологією є базою для вивчення всіх природничо-наукових дисциплін у ВНЗ, і саме цей курс може зорієнтувати студента на вивчення фахових дисциплін. Природничо-наукові дисципліни надають можливість швидко оволодіти суттю проблеми, прийняти оптимальне рішення в будь-якій галузі наук. Тому навчання в медичному університеті направлено на з орієнтування майбутніх фахівців на розвиток їх професійної мобільності. Випускник повинен цілеспрямовано оволодіти і вміти використовувати всі отримані знання з різних дисциплін для дослідження та вирішення фахових питань. Структурування змісту навчального матеріалу з природничо-наукових дисциплін з використанням інтегральних дидактичних одиниць сприяють підвищенню ефективності вивчення природничих дисциплін у системі підготовки медиків та провізорів, підводить до глибшого розуміння організму людини, сприяє формуванню професійного мислення майбутніх медичних кадрів.

При вивченні природничо-наукових дисциплін, ми вважаємо, що потрібен контроль з боку викладачів за змістом навчального матеріалу; навчити майбутнього студента опрацювати навчальний матеріал, класифікувати та систематизувати його (явища, процеси, закономірності); пояснювати зміст величин та їх трансформацію у практичну медицину. Саме вирішення поставлених проблем ми вважаємо в реалізації інтегрованого підходу у використанні класичних та нових засобів та методів навчання природничо-наукових дисциплін. Від студентів та абітурієнтів вимагається розуміння основних законів, понять та використання отриманих знань у практичній діяльності.

Резюме. У статті розглядається інтегрований підхід до вивчення природничо-наукових дисциплін. Наведена порівняльна характеристика навчальних програм зарубіжних університетів та навчальних закладів України. Розглядається детальний зв'язок трьох програм шкільного курсу з природничих дисциплін з природничо-науковими дисциплінами у вищих медичних навчальних закладах. **Ключові слова:** інтегрований підхід, програми, природничо-наукові дисципліни, фахівці, ліцеїсти.

Резюме. В статье рассматривается интегрированный подход к изучению естественно-научных дисциплин. В качестве примера приведена сравнительная характеристика учебных программ зарубежных университетов с учебными заведениями Украины. Рассматривается детальная связь трёх программ школьного курса по естественным наукам с программами высших медицинских учебных заведений. **Ключевые слова:** интегрированный подход, программы, естественнонаучные дисциплины, специалисты, лицеисты.

Summary. In articles integrated approach to studying of is natural-scientific disciplines is considered. As an example the comparative characteristic of curriculums of foreign universities with educational institutions of Ukraine is resulted. Detailed communication of three programs of a school course on natural sciences with programs of the higher medical educational institutions is considered.

в аналітичній хімії при розгляді якісного аналізу. Така ж сама інтеграція спостерігається з курсом «Фізична та колоїдна хімія» – студент який володіє знаннями написання хімічних рівнянь зможе їх застосувати для вивчення основних понять в термодинаміці та розрахувати калорійність.

Також більш поглиблено, майбутні фахівці, вивчають всі типи взаємодій, що відбуваються в людському організмі. Всі ці типи можна умовно поділити на три взаємодії: кислотно-основна взаємодія, окисно-відновна взаємодія та комплексоутворення. Внаслідок цього приділяється велика увага вивченню класів неорганічних сполук, які є основними при кислотно-основній взаємодії та комплексоутворенні. Вивчаючи розчини електролітів майбутні студенти удосконалюють свої знання з водно-електронного балансу людського організму та розуміють значення Рн для різних рідин організму, як у нормі та й при патології.

Під час вивчення хімії, найбільш ефективним, як ми побачили, є застосування інтегральних дидактичних одиниць, побудова яких базується на принципах аналогії між хімічними, фізичними та біологічними процесами. Майбутнім спеціалістам, як і студентам, надається можливість скласти інтегральні дидактичні одиниці, наприклад:

M – молярна маса

- це величина, яка показує відношення

V_m – молярний об'єм

$$M = \frac{m}{n}$$

маси речовини (m)

до її кількості (n) (1)

$$V_m = \frac{V}{n}$$

об'єм речовини (V)

або

руху ашин S

Швидкість- це зміна за одиницю

реакції ашинська її c

часу $v = \frac{dS}{dt}$

(2)

$$v = \pm \frac{dC}{dt}$$

Як ми спостерігаємо, всі теми трьох основних природничих програм дають змогу при мінімальних затратах часу надати фахової спрямованості фундаментальним хімічним знанням, повторюючи та закріплюючи їх.

Висновки. Таким чином, викладачі кафедр які готують майбутніх спеціалістів медичної та фармацевтичної галузі, під час проведення семінарський та практичних занять намагаються навести тематичні зв'язки з фаховими проблемами, актуальними для сучасної медицини. Також підкріплюють зміст теми навчання актуальними життєвими потребами.

(бажаннями мати гарний мобільний телефон, комп'ютер, автівку, модно і дорого одягатися, проводити вечірній час у компаніях однолітків та з алкогольними чи й наркотичними розвагами).

На жаль, здебільшого під час заліково-екзаменаційних сесій ми спостерігаємо вимушений потік студентства до бібліотек і читальних залів, де є чимала кількість книжних взірців духовності. Звісно, що певна частина молодих осіб незалежно від віянь моди чи часу самостійно прагнуть зростати духовно й збагачувати власний життєвий досвід. Таких ми помічаємо у різноманітних гуртках художньої самодіяльності, студентських організаціях самоврядування, у театрах чи музеях тощо. Проте загалом сучасні реалії студентського життя свідчать про те, що у вищій школі навчально-виховний процес спрямований переважно на здобуття професійних знань і навичок, а от про образ майбутнього педагога, наділеного високими людськими якостями, мало хто замислюється всерйоз.

Згідно з дослідженнями сучасних психологів, найбільш важливими педагогічними здібностями виступають здібності до навчання, розумові здібності, здібності до праці, організаційні та творчі здібності [3, с.617].

На нашу думку, в контексті проблеми становлення духовних якостей випускник педагогічного ВНЗ насамперед повинен бути відповідальний; добрий та справедливий по відношенню до своїх вихованців; щирий, відвертий, чесний. Крім того, майбутній педагог ще у ВНЗ повинен сформувати вдалий особистісний імідж, бути прикладом і порадиником молодшим за себе, працювати над собою та самовдосконалюватись, щоб згодом про нього сказали – оце і є «справжній учитель» або «педагог від Бога».

Виходячи з цього можна стверджувати, що з метою розвитку високодуховної особистості педагога, наставника, вихователя потрібно проводити систематичну та тривалу роботу у вищій школі. Для активного формування у студентів відповідних особистісних якостей доцільними, на нашу думку, є насамперед наступні методи та засоби:

- стимулювати духовний розвиток насамперед національними цінностями, етнопсихологічними орієнтирами нашого народу;
- організовувати виховні заходи на традиційну релігійну тематику;
- використовувати досвід педагогів-новаторів;
- формувати та реалізовувати програми тренінгів, психологічних консультувань з відповідної проблематики;
- використовувати засоби гештальт-терапії;
- створювати при навчальних закладах студентські клуби, в яких молодь змогла би спілкуватися на важливу саме для неї тематику, обговорювати та вирішувати свої проблеми.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, у сучасному науковому просторі поняттю «духовність» надається багато різноманітних значень. З одного боку, досить часто йому приписують вищий, сакральний сенс, що має бути зрозумілим без особливих пояснень. З іншого боку, його ототожнюють зі свідомістю, мисленням, психікою, моральністю конкретної «живої» людини.

Загальноновизнаним є те, що духовні цінності повинні бути фундаментом освіти й виховання сучасної молодшої генерації. Проаналізувавши наявні наукові публікації з відповідної проблематики, можемо стверджувати, що особливості формування духовності є недостатньо розкритими та потребують свого подальшого вивчення. І оскільки саме на підростаючі покоління українська нація покладає усі свої надії та сподівання, то вважаємо за необхідне звернути особливу увагу на проблему становлення духовності особистості майбутнього педагога. При цьому вагому роль ми відводимо релігійним аспектам особистісного розвитку, поза якими, на нашу думку, неможлива достатньо гармонізована сфера духовності. Саме релігійні компоненти у своєму взаємозв'язку з моральністю, патріотизмом, естетичними смаками та іншими елементами відповідного суб'єктного утворення потребують свого ґрунтовного та системного емпіричного дослідження.

Резюме. У статті здійснюється теоретичний аналіз проблеми формування духовної особистості на прикладі професійної підготовки майбутніх педагогів. Розглядаються як індикатори, так і засоби становлення відповідної суб'єктної сфери в умовах вищої школи. **Ключові слова:** духовність, цінності, вища школа, майбутні педагоги.

Резюме. В статье осуществляется теоретический анализ проблемы формирования духовной личности на примере профессиональной подготовки будущих педагогов. Рассматриваются как индикаторы, так и способы становления соответствующей субъектной сферы в условиях высшей школы. **Ключевые слова:** духовность, ценности, высшая школа, будущие педагоги.

Summary. The article reveals theoretical analysis of the pressing problem of forming spiritual personality on the example of professional training the future teachers. The indicators and means of becoming the spiritual personality in higher school are examined. **Keywords:** spirituality, values, higher school, future teachers.

Література

1. Бех І.Д. Психологічні джерела виховної майстерності: навч. посіб. – К.: Академвидав, 2009. – 248 с.
2. Богущ А.М. Духовність і моральність: виховний контекст // Дошкільне виховання. – 2009. – №10. С.4-7
3. Варій М.Й. Загальна психологія: підр.– 3-тє вид. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – С.70-71;617
4. Педагогіка і психологія вищої школи: навчально-методичний посібник/ Руснак І.С., Іванчук М.Г. – Чернівці: «Рута», 2008. – С. 115-116
5. Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України / За ред.. С.Д. Максименка. Т. XI, част.5. – К., 2009. – 452с.
6. Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України / За ред.. С.Д. Максименка. Т. X, част.4. – К., 2008. – 682с.
7. Савчин М.В. Духовний потенціал людини. – Івано-Франківськ: Видавництво «Плай» Прикарпатського університету, 2001. – С.89-90

Подано до редакції 13.09.2010

вищих медичних навчальних закладів III – IV рівня акредитації (перший курс вищого медичного навчального закладу).

При вивченні цієї дисципліни учні детально розглядають: будову людського організму та закономірності, які відбуваються при зміні росту тіла та розмірів; спадковість людини, її генетичної системи; фізіологію людини; засоби, які людина використовує при лікуванні певних захворювань.

На кафедрі «Біоорганічної, біологічної, фармацевтичної хімії» майбутні студенти вивчають «Органічну хімію», та на кафедрі «Медичної та загальної хімії» розглядають «Неорганічну хімію», «Загальну хімію» та повторюють «Органічну хімію».

Дисципліну «Хімія» учні ліцею вивчають дуже поглиблено з орієнтуванням на майбутню спеціалізацію. Тому, що вивчення практично будь-якого розділу хімії, неможливе без знань курсу загальної хімії – знань шкільного курсу хімії, недостатньо навіть за умови поглибленого профільного вивчення. Внаслідок цього в основі курсу будь-якого розділу хімії покладені певні концепції. Так наприклад, розділ органічної хімії будується на теорії будови органічних речовин; розділ з неорганічної хімії ґрунтується на хімії елементів та на періодичному законі елементів Менделєєва Д.І. Всі ці концепції обов'язково осмислюються з єдиних теоретичних позицій, вони зазнають якісні зміни у свідомості майбутніх фахівців, розвиваються та вдосконалюються.

При вивченні хімії майбутні студенти фармацевтичного факультету звертають свою увагу на хімію елементів: s-, p-, d-, f- елементів. Ця увага відбувається не традиційно, як в курсі шкільного викладання «Метали» та «Неметали», а більш глибоко. Набуті знання в дев'ятому класі з теми «Метали» в ліцеї поповнюються та поглиблюються в 11 класі. Саме це дозволяє розширити світогляд, сприяє інтелектуальному розвитку та розвиває здібності у майбутніх фармацевтів [4].

Крім того, поглиблюються знання з тем: «Будова атома. Періодична система елементів за електронною структурою атомів», «Хімічний зв'язок. Будова молекул», «Основні закономірності перебігу хімічних реакцій», «Окисно-відновні взаємодії». Таким чином, зміст розділів з курсів «Неорганічної хімії», «Органічної хімії» та «Загальної хімії» будується з урахуванням наступних провідних ідей: єдність хімічних елементів та речовин, їх генетичний зв'язок і розвиток; закономірності перебігу хімічних процесів, які відбуваються в організмі; причино-наслідкові зв'язки які спостерігаються між складом, будовою, властивостями і застосуванням речовин [5].

Учні в школі вивчають «Неорганічну хімію», «Органічну хімію» та «Загальну хімію». На жаль, всі ці види хімії розмежовані між собою. Тому на кафедрі «Медичної та загальної хімії» всі розділи з хімії об'єднуються та нарощуються новими формами знань. Об'єднання відбувається за рахунок інтеграції, яку спостерігають студенти, а саме, курс «Неорганічної хімії» студенти фармацевти вивчають на першому курсі. На другому курсі з'являється новий курс «Аналітична хімія», яка частково базується на законах та правилах неорганічної хімії. Так наприклад, студент на першому курсі вивчав комплексні сполуки і на другому курсі здатний використати свої знання

О.О.Богомольця були розроблені нові програми з природничо-наукових дисциплін для ліцеїстів та студентів. Ці програми наближають майбутніх фахівців до професійного рівня.

У медичній освіті об'єктом дослідження виступає живий організм. Внаслідок цього всі навчальні плани та програми з природничо-наукових дисциплін медичних закладів направленні на розгляд живого організму. Наприклад, розглядаються характеристики живого організму, фізичні методи дослідження, вплив лікарських засобів на організм, приділяється увага на аналіз з використанням фізичних та хімічних методів з діагностичною та лікувальною метою на організм.

Програми з хімії, фізики та біології направленні на набуття практичних навичок та максимально наближають навчання ліцеїстів до умов вищого медичного навчального закладу.

Розглянемо більш детально програму з дисципліни «Фізика», яка затверджена Міністерством освіти України, МОЗ України, Національним медичним університетом імені О.О.Богомольця та Українським медичним ліцеєм [7]. Ця дисципліна вивчається старшокласниками поглиблено та орієнтує їх до медичної та фармацевтичної спеціальності. Не дивлячись на той факт, що програма середньої школи не включає розгляд понять диференціала, частинні похідні та частинні диференціали, невизначний інтеграл, диференціальні рівняння та закони розподілу випадкових величин. Ці знання викладачами надаються у міру необхідності перед кожним розділом фізики: механіка, оптика, молекулярна фізика, електродинаміка, атомна фізика та квантова фізика. Майбутні студенти фармацевтичного та медичних факультетів вивчають такі теми, які не входять до курсу шкільної програми: «В'язкість рідин», «Моделі кровообігу», «Будова та моделі мембран», «Оптична система ока й її патології», «Фундаментальні основи переходу норма – патологія» тощо.

На семінарських заняттях майбутні студенти максимально наближаються до умов викладання медичної та біологічної фізики на першому курсі вищого медичного навчального закладу. Вони закріплюють теоретичні знання за допомогою практичних навичок з фізичними приладами, які використовуються в медичній практиці. Дуже цікавим для студентів є візуальне подання навчального матеріалу при вивченні тих розділів та тем курсу, в яких надаються фундаментальні фізичні знання, які складають основу сучасних діагностичних та лікувальних методів. Наприклад: дослідження теплового випромінювання лежить в основі термографії, вивчення ультразвуку – сучасних методик ультразвукової діагностики.

Всі ці заходи дозволяють майбутнім студентам швидше адаптуватися і подальше розвивати професійні здібності та навички, які потрібні для майбутнього медичного працівника.

Друга природнича дисципліна, яка спрямовує ліцеїста на майбутню професію – «Біологія». Робоча програма «Біологія» була розроблена на кафедрі біології Національного медичного університету імені О.О. Богомольця і повністю є інтегрованою з програмою курсу «Медична біологія» для студентів

373.5.016:51:167.7

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Зіненко Ірина Миколаївна

аспірант кафедри математики,

теорії та методики навчання математики

РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

Постановка проблеми. Сучасний період розвитку освіти характеризується тим, що традиційна освітня парадигма більше не задовольняє вимогам суспільства. Основними причинами цього є прискорення темпів розвитку суспільства, зміна ситуації на ринку праці (диверсифікація професій, необхідність змінювати роботу, вчитися протягом всього життя і т.п.), зростання процесів інформатизації. Виникла необхідність формувати такі якості особистості, які дозволять бути ініціативною, самостійною, компетентною. Розвиток педагогічної науки привів до того, що у сфері вищої професійної освіти, а потім і в школі з'явилася нова освітня ціль – формувати в учнів компетентності. Мета ця підтверджена на рівні освітньої політики і в нормативних документах, зокрема в Національній доктрині розвитку, наказі „Про затвердження критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти”, „” та ін. Один з напрямів творчого пошуку учених пов'язаний з розробкою механізмів реалізації компетентнісного підходу до профільного і універсального (непрофільного) навчання в середній школі. При цьому як один з основних результатів освітньої діяльності розглядаються предметні компетентності школярів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблему переходу до компетентнісної освіти досліджують Н. Бібік, С. Бондар, О. Бондаревська, Т. Волобуєва, Л. Гузєєв, І. Гушлевська, О. Дахін, І. Єрмаков, І. Зимня, В. Краєвський, С. Лебедев, О. Локшина, А. Маркова, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, Дж. Равен, І. Родигіна, О. Савченко, Г. Селевко, А. Субетто, Ю. Татур, С. Трубачова, І. Фрумін, П. Хоменко, А. Хуторської, С. Шишов, в математичній освіті – І. Аллагулова, В. Ачкан, Г. Бібік, С. Раков, Н. Тарасенкова, Н. Ходирева, О. Шавальова.

Виділення невирішених раніше частин. „Компетентність – це здатність одержувати запланований конкретний результат” (П. Вейлл). Результативність виявляється в конкретних підсумках діяльності та відповідності їх потребам реальної практики. Ця орієнтація на результат є підставою для самоконтролю та ефективної поведінки навіть в критичних ситуаціях при обмеженості ресурсів діяльності. Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури показав, що сутність формування математичної компетентності розкрита недостатньо, не існує єдиного підходу до визначення структури цього процесу та недостатньо розкриті можливості освітнього процесу щодо формування математичної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Метою статті є розробка моделі формування математичної компетентності учнів старших класів загальноосвітніх закладів.

Виклад основного матеріалу. „Математика завжди була невід’ємною і суттєвою складовою частиною людської культури, вона є ключем до пізнання навколишнього світу, базою науково-технічного прогресу і важливим компонентом розвитку особистості... Математична освіта є благо, на яке має право будь-яка людина і обов’язок суспільства надати кожній особистості можливість використати це право” – так характеризує роль математики та математичної освіти В. Тихомиров. Поліпшенню якості математичної освіти присвячено дослідження українських та російських вчених М. Бурди, М. Жалдака, М. Ігнатенка, В. Клочка, С. Ракова, О. Скафи, З. Слєпкань, Ю. Триуса, М. Шкіля та ін.

Найбільш ґрунтовна, на нашу думку, дефініція математичної компетентності, що враховує загальнофілософські, психологічні, педагогічні і методичні аспекти цього складного педагогічного явища запропонована Н. Ходиревою, яка тлумачить її як системну властивість особистості, що виражається в наявності глибоких і міцних знань з предмету, в умінні застосовувати отримані знання в новій ситуації, здатності досягати якісних результатів і загальної ефективності в діяльності [5, с. 5]. Розробка моделі формування математичної компетентності вимагає аналізу ключових понять дослідження, зокрема таких, як „формування”, „формування математичної компетентності учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів”, „модель”, „модель формування математичної компетентності учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів”.

Аналіз літератури показує багатогранність поняття „формування”, Великий тлумачний словник визначає „формування”, як надання чому-небудь певної форми, виду тощо [1, с. 1544], „формування” як вид розвитку особистості – це змінювання динамічної функціональної структури особистості, її змісту під впливом зовнішніх дій. Ми розглядаємо формування як процес розвитку особистості під впливом зовнішніх та внутрішніх факторів, що відповідає дефініції математичної компетентності, як становлення особистісної якості під впливом зовнішніх (вимоги суспільства) та внутрішніх (мотивація, активність, рефлексія) факторів. Не кожен процес розвитку є формуванням, як зазначає В. Гмурман, формування – процес, який має фінальний характер. Процес формування математичної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів здійснюється вчителем в процесі навчання. За визначенням Українського педагогічного словника С. Гончаренка „процес навчання – специфічна форма пізнання об’єктивної дійсності, оволодіння суспільно-історичним досвідом людства; двосторонній процес взаємопов’язаних діяльностей учителя й діяльності учня, спрямований на оволодіння учнями системою знань з основних наук, вмінь і навичок їх практичного застосування, розвиток творчих здібностей учнів” [2, с. 276].

Засобом пізнання та управління процесом є його моделювання, суть моделювання полягає в заміні реально існуючих об’єктів, процесів, явищ їх знаковими, графічними або матеріальними аналогами, які адекватно відображають суттєві якості об’єктів реальності. За визначенням тлумачного словника моделювання – дослідження яких-небудь об’єктів, систем, явищ, процесів шляхом побудови і вивчення їх моделей [1, с. 683]. При побудові

відібраний за чітким критерієм і повинен подаватися так, щоб у свідомості студента (ліцеїста) вибудовувалися повні і чіткі уявлення про дану дисципліну.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз систем вищої освіти

Характеристики структури і змісту освіти	Країни Євросоюзу	Україна
1.Фундаментальна фахова підготовка	Варіативність форм навчання, нові освітні системи. Демократизм методів. Глибина змісту і діагностики	Інваріантність програм і планів. Не достатньо виражені зміни парадигми освіти
2.Філософсько-соціологічний фундамент	Формує широкий спектр важливих проблем, що впливають на природничо-наукову освіту	Недостатній для глибокого розуміння проблем природничо-наукової освіти майбутніх фахівців
3.Психолого-педагогічний фундамент	Педагогічні проблеми розглядаються переважно у психологічному контексті; наявна тенденція розчинення педагогіки у психології	Психологія і педагогіка вивчаються фактично паралельно; не завжди забезпечується осмислення дій викладача
4. Технологія і методика освіти, зв’язок з практикою	Тенденція до органічного зв’язку теорії і практики майже у кожній темі	Існує певний розрив між теорією і практикою
5. Озброєння студентів методикою наукових досліджень	Здійснюється у ході вивчення більшості навчальних тем через виконання конкретних завдань	Розглядається як окрема тема або розділ програми з метою ознайомлення

Виклад основного матеріалу. Якщо розглядати концептуальну відмінність структури і змісту підготовки фахівців в Україні і країнах Євросоюзу то можна проілюструвати її через порівняльний аналіз систем вищої освіти цих країн та України (табл. 1). Навчальні програми Великобританії, США, Франції, Японії мають істотну відмінність від навчальних програм України [6]. Навчальні програми, наприклад, американських університетів передбачають опанування майбутніми фахівцями більш глибоких фундаментальних знань. Важливе місце у виробленні планів і програм університетів зазначених країн займають демократичні засади освітньої системи, нові технології навчання, порівняльний аналіз освіти у різних країнах, перспектива.

Характерною ознакою навчальних програм зарубіжних університетів є варіативність змісту, у той час як програми навчальних закладів України мало відрізняються одна від одної. Внаслідок такої розбіжності в програмах між Євросоюзом та Україною, Національним медичним університетом імені

УДК378.661:5.001-057.87

ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИХ ДИСЦИПЛІН СТУДЕНТАМИ У ВИЩОМУ МЕДИЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Фліпцова Лариса Валеріївна

*кандидат хімічних наук, доцент, доцент
кафедри «Медичної та загальної хімії»*

Національний медичний університет імені О.О. Богомольця

Постановка проблеми. До недавнього часу, основна функція вищих навчальних медичних закладів полягала у передачі майбутнім фахівцям основних здобутків традиційним або інформаційним методом. В умовах глобалізації, конкуренції, швидкого розвитку інформаційних технологій така система підготовки майбутніх фахівців медичної галузі не задовольняє сучасне суспільство. Саме тому одним із найважливіших завдань сучасної системи освіти у вищих медичних закладах став її перехід до продуктивних, проблемних методів навчання і виховання, формування творчої особистості. Але, як відомо, творчість не можлива без знань, а знання майбутні студенти отримують в школі і подальше поповнюють у вищих навчальних закладах. Для найкращого засвоєння матеріалу студенту необхідно чітко розуміти структуру навчальної дисципліни.

Аналіз літературних досліджень показав, що на жаль, в науковій та науково-методичній літературі проблема побудови логіко-дидактичної структури інтегрованих природничо-наукових дисциплін, які вивчають студенти медичних закладів, практично не висвітлено.

В праці Дольнікової Л. [1] показано, що у студентів медичних навчальних закладів при наявності формальних знань та умінь повністю відсутня інтегративна компонента у структурі цих знань і умінь. В науковій літературі структурування змісту навчального матеріалу розглядається як засіб реалізації певної мети під час вивчення природничих дисциплін [2, 3].

Для того, щоб підготувати більш кваліфікованих спеціалістів в медичній галузі, необхідно пов'язати шкільну програму з програмами вищих медичних закладів. У Києві створений медичний лицей, його роль полягає в тому, щоб допомогти сформувати передумови компетентності учнів у вибраних медичних галузях, навчити бути конкурентоспроможними у суспільстві, навчити самостійно удосконалювати свої знання, навчити швидко адаптуватися у вищому навчальному закладі.

Науково-теоретичну основу фундаментальної підготовки учнів медичних лицей складають природничі дисципліни: фізика, хімія та біологія. Однією із умов пізнавальної активації при вивчення природничих дисциплін є структурування змісту навчального матеріалу.

Мета статті. Ми намагаємось в статті показати, як пов'язані програми шкільного курсу з природничо-наукових дисциплін медичних лицей з курсом природничих дисциплін у вищих медичних навчальних закладах. На наш погляд, для того, щоб отримати чіткі уявлення про структуру науки, на якій базується дана навчальна дисципліна, необхідно щоб навчальний матеріал був

моделі формування математичної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів враховувались загальноприйняті в педагогічній і філософській науці уявлення про модель як системи, що включає цілі, зміст, способи і засоби, а також результати освітнього процесу (В. Афанасьєв, Ю. Бабанській, Л. Поздняк, Л. Семушина). Р. Немов визначає моделювання як приблизне відтворення яких-небудь об'єктів, які за складністю та розміром не піддаються або погано піддаються дослідженню та створенню в дійсності [4, с. 850]; „модель” – умовний зразок (зображення, схема, опис і т. п.) якогонебудь об'єкта (або системи об'єктів) [4, с. 852]. Моделювання дозволяє глибше проникнути в суть об'єкта дослідження, модель – цей аналітичний або графічний опис того, що розглядається в дослідженні, в даному випадку – математичної компетентності. В загальному вигляді поняття моделі можна визначити так: модель – система, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження і здатна замінювати його, яка представляється і матеріально реалізована, так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт. Склад моделі залежить від мети дослідження і повинен дати можливість прослідити характеристики об'єкту дослідження.

Т. Полякова відокремила такі етапи формування математичної компетентності:

1) адаптаційний: формування потреби в засвоєнні математичних знань, мотивів навчальної діяльності, засвоєння теоретичних знань, культури розв'язку навчально-пізнавальних задач, розвиток умінь розв'язувати типові задачі за алгоритмами, формування самооцінки власної діяльності, значущості одержуваних знань;

2) пошуково-дидактичний: формування націленості на більш глибоке засвоєння математичних знань і саморозвиток, орієнтованості на використання умінь, поглиблення і систематизація теоретичних знань, перехід від діяльності, що жорстко регламентується, до розв'язку задач, які регулюються окремими пізнавальними орієнтирами, подальший розвиток самооцінки і взаємооцінки знань, умінь і навичок;

3) інтеграційно-рефлексивний: формування цінних орієнтацій в області математики, націленості на творчі види роботи, вдосконалення теоретичних знань, розвиток умінь розв'язку різних типів проблемних задач, формування самооцінки й усвідомлення досягнутого рівня знань і умінь.

У дослідженнях В. Адольфа, С. Гапоненка, Є. Єфімова, О. Ломакіна, Е. Павлютенкова та ін. розглядається структура компетентності та відокремлюються такі компоненти в структурі компетентності: мотиваційний; змістовий; діяльнісний; рефлексія. Компонентний склад математичної компетентності, запропонований в дослідженнях Є. Єфімова, О. Ломакіна, Е. Павлютенкова передбачає об'єднання змістовного та процесуального компонентів, математична компетентність відповідно включає мотиваційно-ціннісний, змістовно-процесуальний і рефлексивний компоненти. Враховуючи дефініцію, структуру та особливості математичної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів [3], вважаємо доцільно не об'єднувати компоненти, відповідно етапами формування математичної компетентності є: мотиваційно-цільовий; змістовний; діяльнісний; результативно-оцінюючий.

Таблиця 1.1

Структурно-функціональна модель формування математичної компетентності в учнів загальноосвітніх навчальних закладів

Етапи формування математичної компетентності		умови формування	засоби формування	компоненти сформованої математичної компетентності та їх загальна характеристика
Назва	Сутнісний зміст			
Мотиваційно-цільовий	<p>Мета: спричинити в учня позитивну мотивацію та ціннісне ставлення до розвитку власної математичної компетентності.</p> <p>Завдання: виявити потреби та актуалізувати учнівські прагнення до особистісного самовдосконалення (в т.ч. математичної компетентності); активізувати систему орієнтації старшокласника на розуміння і вільне оперування одержаним фрагментом вітакультурного досвіду, на самостійний пошук актуальних знань, на перенесення відомих способів математичної діяльності в нові, нетипові ситуації, на прояв мисленнєвої активності, ініціативності та розвиток власного творчого потенціалу</p>	<p>Забезпечення позитивної мотивації учня до марематичної діяльності</p>	<p>Засоби наочності, задачі прикладного характеру, інформаційно-комунікаційні технології</p>	<p>Мотиваційно-ціннісний включає мотивацію та відношення (інтереси, цінності) до математичної діяльності</p>
	<p>Мета: розвиток когнітивної сфери учня.</p> <p>Завдання: сформувати математичну грамотність; сприяти інтеріоризації і використанню старшокласником одержаних математичних знань та умінь у репродуктивній, рекомбінованій і творчій математичній діяльності</p>	<p>Забезпечення інтеріоризації змістовної сторони математичної діяльності</p>	<p>Задачі міжпредметного, контекстного та прикладного характеру.</p>	<p>Когнітивний: містить систему уявлень учня, які характеризують глибину обізнаності в математичному знанні та математичній діяльності</p>
Змістовий				

интериоризации глубинных культурных ценностей и смыслов, находящих материальное воплощение в соответствующем наборе знаков, свойственных тому или иному языку. В статье подчеркивается значимость ценностно-смысловой мотивации в процессе обучения иностранному языку в вузе. **Ключевые слова:** ценностно-смысловая сфера личности, иноязычная коммуникация, смысловое значение, смыслообразующая обучающая мотивация.

Summary. The development of modern society is characterised by the processes of economic and cultural globalisation and integration. It sets before the system of higher education the task of development of a personality which is not only well-socialised and professionally competent, but also capable for cooperation and co-existence with representatives of different cultures, with a high level of moral and spiritual development and active civil position. Of special importance is knowing several languages in purpose of professional improvement as well as of personal development. The author analyses the of mastering a foreign language in terms of interiorisation of basic cultural values and meanings which are embodied in a relevant set of signs specific for a certain language. The importance of value and meaning motivation in teaching a foreign language in a higher educational establishment is stressed. **Keywords:** sphere of values and meanings of personality, foreign language communication, meaning, meaning-forming motivation of studying.

Література

1. Желтонова Ю. А. Ценностно-смысловые детерминанты межличностного взаимопонимания : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Ю.А. Желтонова. – Ростов н/Д, 2000. – 180 с.
2. Психология : Словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – С. 192.
3. Романов А. М. Педагогические условия и средства формирования смыслообразующей мотивации студентов в информационно-образовательной среде : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка, історія педагогіки та освіти» / А. М. Романов. – Н.Новгород, 2009. – 48 с.
4. Сухина И. Г. Экзистенциальные аспекты феномена контркультуры / И. Г. Сухина // Сборник трудов международной науч. конф. “Основные проблемы современной антропологии” (Горловка, ГППИИЯ, 2003 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.forlan.ghost.dn.ua/konferenc/suhina.htm>.
5. Щербакова М. В., Повалюхина Д. А. Формирование ценностного отношения к языковому образованию у студентов медицинского вуза / М. В. Щербакова, Д. А. Повалюхина // Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2009. – № 2. – С. 146 – 150.
6. Hutmacher W. Key competencies for Europe / W. Hutmacher // Reports of the Symposium in Berne, Switzerland, 27-30 March, 1996, Council for Cultural Cooperation (CDCC) a Secondary Education for Europe. – Strasburg, 1997, p. 11.

Подано до редакції 03.09.2010

молоді. Як зазначає О.М. Романов, слід цілеспрямовано формувати специфічну смислоутворюючу мотивацію студентів, яка характеризується пріоритетом особистісних смислів освіти та професійного розвитку, що нерозривно пов'язані з зовнішніми соціальними смислами: кар'єрою, винагородою за працю, перспективою підвищення власного соціального статусу та ін. Внаслідок цього, внутрішній смисл професійної освіти стає смислом не лише для студента як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, але й для студента як онтологічного суб'єкта, суб'єкта власного життєвого шляху, особистості, що вступає в різноманітні соціальні відносини [3, с. 41].

Висновки. Сучасне бачення людини в системі вищої освіти вимагає наукової розробки та практичного втілення ідеї професійно-особистісного смислоутворення як напрямку вдосконалення підготовки майбутніх спеціалістів у ВНЗ, зокрема в процесі навчання іноземній мові. Оволодіння іноземною мовою в пізньому юнацькому віці пов'язане з розвитком ціннісно-смислової сфери особистості. Ціннісне ставлення до процесу вивчення іноземної мови відображає ставлення студента до себе як до майбутнього спеціаліста, до цінностей комунікативної діяльності як джерела професійно-особистісного розвитку, до партнера по спілкуванню як цінності. Значущість процесу оволодіння іноземною мовою зумовлена особистісним досвідом студента, актуальними потребами, значущими для нього цілями та мотивами. Специфічна смислоутворююча мотивація студентів, яка характеризується пріоритетом особистісних смислів освіти та професійного розвитку, потребує цілеспрямованого формування в процесі навчання.

Резюме. Розвиток сучасного суспільства характеризується процесами економічної та культурної глобалізації та інтеграції, що ставить перед вищою школою завдання формування особистості не лише добре соціалізованої та професійно компетентної, а й здатної до співпраці та співіснування з представниками різних культур, морально та духовно розвиненої, з активною громадянською позицією. Особливого значення набуває володіння кількома мовами як з метою професійного вдосконалення, так і особистісного розвитку. Автор публікації розглядає оволодіння іноземним мовленням в термінах інтеріоризації глибинних культурних цінностей та смислів, що знаходять фізичне втілення у відповідному наборі знаків, притаманних тій чи іншій мові. У статті наголошується важливість ціннісно-смислової мотивації при навчанні іноземної мови у ВНЗ. **Ключові слова:** ціннісно-смислова сфера особистості, іншомовна комунікація, смислове значення, смислоутворююча освітня мотивація.

Резюме. Развитие современного общества характеризуется процессами экономической и культурной глобализации и интеграции, что ставит перед высшей школой задачу формирования личности не только хорошо социализированной и профессионально компетентной, но и способной к сотрудничеству и сосуществованию с представителями разных культур, нравственно и духовно развитой, с активной гражданской позицией. Особенное значение приобретает владение несколькими языками как в целях профессионального совершенствования, так и личностного развития. Автор публикации рассматривает овладение иностранной речью в терминах

Продовження таблиці 1.1

Етапи формування математичної компетентності		умови (або чинники) формування	засоби (чи способи, методи, технології) формування	компоненти (ознаки) сформованої математичної компетентності та їх загальна характеристика
Назва	Сутнісний зміст			
Діяльнісний	Мета: сформувати уміння і навички розв'язання математичних задач. Завдання: забезпечити набуття учнем досвіду вирішення проблемних ситуацій математичними засобами; спричинити самостійний творчий пошук у розв'язанні навчальних задач	Забезпечення активної участі школярів в математичній діяльності	Активні та колективні форми роботи над задачами прикладного та між предметного характеру, інформаційно-комунікаційні технології	Операційно-технологічний створює досвід самостійної діяльності, який включає оволодіння загальними математичними вміннями, готовність застосовувати їх у різноманітних проблемних та нестандартних ситуаціях
	Мета: розвинути рефлексивний потенціал старшокласника. Завдання: розвинути самоконтроль, самоаналіз і об'єктивне самостійне оцінювання наступником здійсненої математичної діяльності; сприяти усвідомленню учнем значущості математичної компетентності для його особистісного саморозвитку	Забезпечення поетапної організації самостійної математичної діяльності	Засоби адаптивної системи навчання, інформаційно-комунікаційні технології	Рефлексивний характері-зується включенням до математичної діяльності, рефлексії математичної діяльності (самоконтроль, самоаналіз, самооцінка

Під необхідними умовами формування математичної компетентності старшокласника ми розуміємо умови, без яких процес формування не може відбутися повною мірою. Необхідні умови ми визначили на основі аналізу психолого-педагогічної літератури, результатів констатуючого етапу

експерименту і особливостей дослідження. Під достатніми умовами формування математичної компетентності старшокласника ми розуміємо умови, яких достатньо для ефективного протікання процесу формування математичної компетентності. Поступове компонентне формування математичної компетентності забезпечується за таких умов забезпечення: позитивної мотивації учня до математичної діяльності; інтеріоризації змістовної сторони математичної діяльності; активної участі школярів в математичній діяльності; поетапної організації самостійної математичної діяльності.

Висновки. Компетентнісний підхід, як одна з основ модернізації освіти означає його орієнтацію на розвиток в учнів певних, необхідних суспільству і людині умінь і якостей особистості, що означають її загальну здатність і готовність до діяльності. Поняття компетентності включає не тільки когнітивну (знання) і операційно-технологічну (уміння і навички) складові, але і мотиваційну, особистісну, етичну, соціальну і поведінкову; що значно ширше за триаду „знання, уміння, навички”. Аналіз сутності дефініції „математична компетентність” дозволив відокремити структурні компоненти, етапи та розробити структурно-функціональну модель формування математичної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів, що складає підґрунтя для розробки методики навчання математики на засадах компетентнісного підходу.

Резюме. В умовах націленості сучасної освіти на формування компетентностей набуває актуальності питання набуття предметної компетентності. Визначення математичної компетентності як системної властивості особистості зумовлює такий компонентний склад компетентності: мотиваційно-цільовий, змістовий, діяльнісний та результативно-оцінювальний. В статті висвітлено умови та структурно-функціональну модель формування математичної компетентності в учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Ключові слова: математична компетентність, формування, модель.

Резюме. В условиях нацеленности современного образования на формирование компетентностей приобретает актуальности вопрос формирования предметной компетентности. Определение математической компетентности как системного свойства личности предопределяет такой компонентный состав компетентности: мотивационно-целевой, содержательный и результативно-оценивающий. В статье показаны условия и структурно-функциональная модель формирования математической компетентности учеников общеобразовательных учебных заведений. Ключевые слова: математическая компетентность, формирование, модель.

Summary. In the conditions of aimed of modern education on forming of competence acquires the question of forming of object competency to actuality. Determination of mathematical competence as system property of personality predetermines such component composition of competence: motivational-having a special purpose, maintenance, effective and effective-estimating. In the article the terms and structural-functional model of forming of mathematical competence of pupils of general educational establishments are shown. **Keywords:** mathematical competence, forming, model.

та умовами освітнього процесу у ВНЗ, усвідомленням власного смислу навчання [3, с. 20].

Особливості розвитку мотиваційної сфери студента залежать від ідентифікації образу «Я», образу світу та майбутньої професії, саморозвитку та рефлексії. Наприкінці юнацького віку формуються основні компоненти особистості – характер, загальні та спеціальні здібності, світогляд. Ці складні компоненти особистості, що формується, є психологічними передумовами входження у самостійне, доросле життя. Юнацький вік є сензитивним для формування ціннісно-смислових орієнтацій як стійкої властивості особистості, яка сприяє становленню світогляду. Специфічною особливістю даного віку є прагнення до самопізнання, до оцінки власних можливостей та здібностей. Вміння визначити власні цілі, знайти своє місце у житті – важливий показник особистісної зрілості в юнацькому віці. Створюються передумови для формування суспільного статусу особистості.

Зазначені вікові особливості накладають відбиток на відбір змісту навчального матеріалу, що використовується в процесі навчання іноземної мови. Адекватна мотивація студентів повинна забезпечувати формування не лише внутрішнього смислу оволодіння професією (сферою, в якій мені цікаво), але й його «продовження», трансценденцію за межі власної професійної сфери у сферу всієї життєдіяльності людини як онтологічного суб'єкта і як особистості. Виходячи з власного досвіду викладання іноземної мови у ВНЗ та підсумовуючи досвід колег [5, с. 148], можемо стверджувати, що іноземна мова як навчальний предмет набуває для студента особистісної значущості у випадку усвідомлення, що засобами даного навчального предмету не лише підвищується його професійний рівень, а й розвивається його індивідуальність. При цьому мова використовується як засіб здійснення пізнавальної діяльності, самостійного набуття знань, умінь та навичок в різноманітних сферах людського буття, тобто, як засіб набуття загальних ключових компетенцій у персональній, суспільній, інформаційній, екологічній та валеологічній, культурній та побутовій сферах. Чим більш інформативним та дискусійним є навчальний матеріал, що добирається для занять, чим більше він пробуджує думку, змушує замислитися, чим більше він містить нагальних питань, важливих для носія будь-якої культури, тим сильніше активізуються процеси залучення студентів до іншомовної діяльності – до того моменту, коли іноземна мова перестає сприйматися студентом як чужорідне явище, як засіб штучного спілкування, а набуває статусу транслятора особистісно значущих смислів – чи то в бік перцепції, чи то в бік передачі. В цьому випадку, власне, й відбувається повноцінне формування вторинної мовної особистості. Крім того, завдяки емоційному забарвленню контексту, мовний матеріал, що підлягає вивченню, краще запам'ятовується, спрощується перенесення набутих знань з однієї мовленнєвої ситуації на іншу, адже мовні одиниці не прив'язуються до певної штучної ситуації. Доводиться, однак, з сумом зазначити, що ціннісно-смислові орієнтації сучасних студентів ВНЗ не завжди є адекватними щодо їх відповідності як потребам суспільства, так і завданням особистісного та професійного розвитку, що вимагає від педагога приділення уваги методам та засобам формування та корекції ціннісно-смислових орієнтацій студентської

В той же час рівень досягнення міжособистісного взаєморозуміння визначається не лише достатнім володінням мовним кодом, а й ціннісними орієнтаціями особистості, зокрема, такими їх компонентами, як відчуття осмисленості та підконтрольності життя, цінності спілкування, орієнтація на відкритість та співпрацю, концентрація на іншій особистості, діалогічна спрямованість спілкування [1].

Тож, можна стверджувати, що процес оволодіння іноземною мовою як засобом трансляції смислів, притаманних певній культурі та розвиток ціннісно-сислової сфери особистості є певною мірою взаємопов'язаними: з одного боку, розвиток ціннісно-сислової сфери особистості сприяє більш ефективному оволодінню іноземною мовою, створюючи відповідну ціннісно-сислову базу; з іншого боку, оволодіння новою мовою сприяє розвитку ціннісно-сислової сфери особистості, збагачуючи та вдосконалюючи її.

Ціннісно-сислові орієнтації проявляються, закріплюються та коригуються у професійній діяльності особистості. Розвиток ціннісно-опосередкованого професійно-сислового потенціалу особистості майбутнього спеціаліста являє собою нелінійний процес індивідуального пошуку, вибору, творчої інтерпретації, інтеріоризації та практичної актуалізації студентами аксіологічного, світоглядного та культурологічного компонентів освіти.

Ціннісне ставлення до процесу вивчення іноземної мови відображає ставлення студента до себе як до майбутнього спеціаліста, до цінностей комунікативної діяльності як джерела професійно-особистісного розвитку, до партнера по спілкуванню як цінності. Значущість процесу оволодіння іноземною мовою зумовлена особистісним досвідом студента, актуальними потребами, значущими для нього цілями та мотивами, зрозумілими смислами, домінуючими ставленнями. Особистісна значущість передбачає особистісну активність студента, яка забезпечує активне ставлення до знань, систематичність, наполегливість у навчанні, позитивні результати та безперервну освіту [5, с. 149].

Загальновідомо, що в процесі оволодіння іншомовною культурою як засобом формування особистості майбутнього спеціаліста необхідно враховувати важливість мотивації. Для того щоб діяльність стала компонентом розвитку та саморозвитку, важливо не лише глибоко розуміти характер її змісту, а й постійно вдосконалювати мотиваційну сферу особистості. Формування адекватної освітньої мотивації студентів може не лише забезпечити успішність професійної підготовки, а й спрямувати активність особистості студента у русло її саморозвитку. При цьому, слідом за О.М. Романовим [3], ми дотримуємося тієї думки, що важливим є не стільки виділення конкретних мотивів у структурі освітньої мотивації, скільки їх співвідношення зі стадіями мотиваційного процесу, що враховує, зокрема, вікові особливості студентів.

Освітня мотивація студентів має свої особливості: в ній поєднуються освітній та професійний компоненти, водночас зростає кількість свідомих мотивів поведінки та зростає ступінь їх усвідомлення. Процес формування освітньої мотивації студентів значною мірою визначається шляхами, засобами

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – К.: Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2004. – 1440 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: „Либідь”, 1997. – 375 с.
3. Зіненко І.М. Визначення структури математичної компетентності учнів старшого шкільного віку / І.М. Зіненко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2009. – № 2. – С. 165 – 174.
4. Немов Р.С. Психология : учеб. пособие / Р. С. Немов. –М.: Просвещение, 1990. –301 с.
5. Ходырева Н.Г. Методическая система становления готовности будущих учителей к формированию математической компетентности школьников: автореф. дис. на соискание степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 „Теория и методика обучения и воспитания (математика)” / Н.Г. Ходырева. – Волгоград, 2004. – 23 с.

Подано до редакції 21.09.2010

УДК 371.214.51

ДО ПИТАННЯ ПРО ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ

Ікуїна Зінаїда Іванівна

кандидат психологічних наук

завідуюча кафедри практичної психології

Слов'янського державного педагогічного університету

Постановка проблеми. Нове покоління самостійних, винахідливих, творчих можливо виховувати за допомогою інтелектуально підготовлених майбутніх спеціалістів-педагогів. Науково обґрунтовані інновації у галузі освіти пов'язані з удосконаленням праці вчителя, вихователя, практичного психолога. Професійна підготовка спеціаліста є складовою ланкою освіти, в якій спостерігається взаємозв'язок професійних знань із теоретичними психолого-педагогічними знаннями, з послідовним використанням набутих знань при розв'язанні практичних задач. Актуальність питання визначається важливістю проблеми інтелектуальної готовності студентів, що обумовлено зростаючими вимогами до розвитку творчої особистості в умовах реформування суспільства.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Сучасні дослідження розумової діяльності (О.Брушлинський, Я.Пономарьов, О.Тихомиров та ін.) приділяють увагу умовам виникнення нових потреб, мотивів, цілей, способів діяльності, які відповідають творчій природі людської діяльності.

Необхідність спеціальної психологічної підготовки до розв'язання задач обґрунтована у багатьох дослідженнях (Л.Гурова, Г.Костюк, В.Моляко, А.Есаулов та ін.). Певних результатів з проблеми розв'язання задач досягли на основі стратегіального підходу Т.Горобець, Ю.Кулюткін, В.Лозниця, В.Моляко, М.Смольсон, С.Шаванов та ін. Зокрема, вивчалися особливості

стратегії пошуку аналогів комбінування, розглядалися питання, пов'язані з розробкою навчальних стратегій.

Зараз особлива увага приділяється пошуку шляхів і засобів, які стимулюють творчий потенціал особистості спеціаліста у сфері його професійної діяльності. Багатогранність педагогічних ситуацій вимагає від студента переосмислення теоретичних знань, вміння їх перекладати на мову практичних дій, знаходити якомога більш ефективні засоби рішення психолого-педагогічних задач. При розгляданні джерел творчого підходу і професійної майстерності спеціаліста слід визначити ті властивості, які забезпечують самостійний пошук та розв'язання професійних, психологічних, методичних нестандартних задач. Тому проблема формування мислення у студентів, вивчення його проявів, які ведуть до розв'язання різних видів задач (перцептивних, мнемічних, мислительних), використання різних засобів їх розв'язання, здатності міркувати нестандартно – головне завдання психологічної науки на сучасному етапі.

Проте спеціальні дослідження, спрямовані на виявлення впливу стратегіального підходу в розв'язанні нестандартних задач, пізнавальних задач на розвиток теоретичного мислення студентів проводились недостатньо.

Мета етапу дослідження, якому присвячено статтю, полягає у вивченні стратегій, які забезпечують розробку змістовних узагальнюючих способів розв'язання нестандартних задач, що впливають на розвиток теоретичного мислення студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ми вважаємо, що якісною характеристикою особистості фахівця, яка відображає його загальну продуктивність у різних видах діяльності, є певний рівень сформованості його інтелектуального розвитку, зокрема мислення.

Значення мислення у підготовці фахівця до практичної діяльності досить велике. Надбані знання і ті, що містяться у книгах, не можуть бути усвідомлені без мислительних дій. Недоліки мислительної діяльності затримують процес орієнтації особистості не лише у навколишньому середовищі, а й у різних ситуаціях. Розуміти людей, будувати науку можливо завдяки мисленню.

Мислення є основою формування професійної діяльності людини, її розумових властивостей. Без мислення не було б наукових відкриттів, прогресу. Воно допомагає зрозуміти людині нову ситуацію, новий об'єкт, явище. Зрозуміти - це означає пізнати істотне в задачі, ситуації, розкрити зв'язки і відношення з іншими об'єктами та явищами.

Розуміння - це є мислительний процес, спрямований на пізнання безпосередньо не представлених зв'язків і відношень. Розпочинається він із усвідомлення того, що треба з'ясувати. Саме усвідомлення надає цьому процесу цілеспрямованого характеру. Розуміння різного навчального матеріалу вимагає від студентів усвідомлення тієї чи іншої задачі і певного міркування. Щоб зрозуміти певний об'єкт, йому слід перейти від фактів до розкриття суті, до висновків.

Відомо, що мислення людини характеризується чіткою спрямованістю самого процесу на прийняття і розв'язання задачі. Це забезпечується постановкою питання, в якому формується сама задача. Від чіткості

Водночас проблема залучення ціннісно-сислової сфери та формування смислоутворюючої освітньої мотивації студентів в процесі навчання іноземної мови ще не стала предметом систематичного наукового дослідження. Увага дослідників більшою мірою зосереджена на комунікативному та соціокультурному аспектах оволодіння іноземним мовленням (Н.М. Андронкіна, І.Л. Бім, І.А. Зимня, Г. Китайгородська, Л.І. Костікова, А.О. Леонтєв, Р. П. Мільруд, Є.І. Пассов, В.В. Сафонова, С.В. Тер-Мінасова, С.Ф. Шатилов, Н.Б.Шиханян та ін.). Тим не менш, слід пам'ятати, що культура як антропологічний феномен представлена у двох взаємопов'язаних аспектах: зовнішньому, матеріально-предметному, та внутрішньому, культурно-інтенціональному, що виникає внаслідок ціннісно-орієнтованої діяльності людини та групи та складається у певну єдину систему поглядів, значень, смислів – свого роду колективну філософію, що є в цілому притаманною усім представникам тієї чи іншої культури, без розуміння якої годі говорити про справжнє володіння мовою – чи то рідною, чи то іноземною. З іншого боку, процес ознайомлення та засвоєння, прийняття іншої, не рідної культури – це завжди свідомий, осмислений процес, в ході якого власні погляди розширюються, цінності – коригуються, особистісні смисли – збагачуються.

Тож, в межах даної статті ми маємо на меті дослідити можливості використання процесів смислоутворення у навчанні іноземної мови студентів ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Особистісний смисл розуміється в психології як ставлення особистості до тих об'єктів, заради яких розгортається її діяльність, що усвідомлюється як «значення-для-мене» безособистісних знань про навколишній світ, що засвоюються суб'єктом та включають поняття, уміння, дії, людські вчинки, суспільні норми, цінності та ідеали [2, с. 192].

Смислові утворення як психічні утворення, що виникають внаслідок розвитку діяльності суб'єкта та у специфічній формі відображають пристрасне, індивідуалізоване ставлення до світу, утворюють смислову сферу особистості, яка в свою чергу забезпечує смислову регуляцію цілісної життєдіяльності суб'єкта в усіх її аспектах [3, с. 24].

В процесі розвитку та самовизначення особистість прагне до розширення та збагачення власної ментальної сфери смислових значень. Будь-який вид практичної діяльності людини пов'язаний зі смислом, представляючи собою спосіб його актуалізації. Створення нових смислових значень виступає перманентною метою діяльності людини, смисли втілюються в уявленнях та поняттях, перетворюються у самостійні об'єкти мислення, оперування якими приводить до утворення нових, більш загальних смислів. Здатність людини до створення нових смислових значень найбільш очевидно проявляється в мові: люди приписують звукам свого мовлення смисли, якими вони фізично – як коливання повітря – не володіють [4]. Таким чином, процес спілкування – це значною мірою процес взаємного обміну смислами, що втілюються у певних мовних знаках, а процес оволодіння іноземною мовою – процес засвоєння смислів, притаманних тій чи іншій культурі та засобів їх передачі за допомогою відповідних мовних знаків.

УДК 803.03:378.6

ЦІНІСНО-СМИСЛОВИЙ АСПЕКТ ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ СТУДЕНТАМИ ВНЗ

Федах Ірина Сергіївна

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри практики іноземної мови та методики викладання,

Хмельницький національний університет

Постановка проблеми. Процеси глобалізації світового економічного та культурного простору зумовлюють потребу сучасного суспільства у особистості нового типу, що характеризується не лише високим рівнем соціалізації та професійної компетентності, а й моральності та духовності, що проявляється як в глибокому засвоєнні вітчизняних культурних та моральних традицій, так і в здатності збагатити їх за рахунок інтеграції з іншими культурами, в усвідомленні себе «громадянином людства» - активним, творчим, відповідальним. Тож, сьгоднішнє суспільство ставить перед вищою школою високі вимоги не лише до власне професійної підготовки, а й до особистості випускника ВНЗ, розвитку його ціннісно-сміслової сфери. Зокрема, серед компетенцій, здобуття яких в процесі навчання молоді особи визначається як Радіо Європи ключовим, – здатність брати на себе відповідальність, вміння вирішувати конфлікти ненасильницьким шляхом, прийняття розбіжностей між людьми та здатність жити поряд з представниками інших культур, мов та релігій, досконале володіння усною та письмовою комунікацією (в контексті чого все більшої значущості набуває володіння більш ніж однією мовою) [6]. Сучасне бачення людини в системі освіти покликано до життя потребу у науковій розробці ідеї професійно-особистісного смислоутворення як напрямку вдосконалення професійної підготовки.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема смислоутворення та формування ціннісно-сміслової сфери особистості має тривалий генезис у історії вітчизняної психології, хоча досі залишається актуальною та дискусійною. Внутрішні психологічні механізми смислоутворення розкриваються в працях, спрямованих на дослідження особистості, особистісних смислів, свідомості та діяльності (Л.І. Анциферова, А.Г. Асмолов, Л.С. Виготський, В.П. Зінченко, А.К. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн), а також емоційно-ціннісного ставлення до світу (Л.Я. Гозман, І.Я. Лернер, М.Н. Скаткін), ціннісно-орієнтаційної діяльності (В.В. Корнева, В.С. Леднев, А.В. Мудрик, Н.Д. Нікандров, А.О. Реан, А.В. Сластьонін). Низка праць присвячена вивченню закономірностей професійного розвитку особистості, зокрема, професійно-особистісних смислів (О.А. Абдуліна, Г.В. Безюлева, М.Т. Громкова, А.А. Деркач, Є.А. Клімов, А.В. Мазуренко, Л.М. Мітіна, С.Д. Смірнов). Останнім часом з'являються роботи, присвячені безпосередньо впливу смислоутворюючих процесів на вдосконалення професійної підготовки у ВНЗ (І.В. Абакумова, О.М. Дмитрієва, Ю.В. Карякін, О.М. Романов). Активно розвивається смисловий підхід до особистості та спілкування (Б.С. Братусь, С.Л. Братченко, І. Доценко, Ю.А. Желтонова, А. Кроник, Д.А. Леонтьєв).

постановки питання залежить не лише чіткість задачі, а й цілеспрямованість самого процесу мислення. У той же час конкретизація задачі забезпечує активізацію знань і використання їх у нових умовах.

У процесі розв'язання задачі важливо бачити нез'ясовані її сторони. Певну роль відіграють уміння, які допомагають зосереджуватися на питанні або проблемі. Слід пам'ятати, що інтерес, зацікавленість у розв'язанні задачі відіграють активізуючу роль у мисленні, а ідея розв'язання задачі виникає у вигляді догадки.

Особливу роль у розв'язанні відіграють засоби її вирішення. Вони сприяють активізації знань, їх застосуванню у новій ситуації з урахуванням конкретної задачі.

Певний інтерес викликає спосіб розв'язання. Встановлено, що він іноді приходить раптово. Цей наслідок напруженого міркування інколи на певному етапі може бути наслідком безрезультатних зусиль. У той же час буває, що втома негативно впливає на результат задачі, але коли вона зникає - наступає рішення.

У багатьох дослідженнях наголошується, що успіх розв'язання мислительної задачі залежить від різних факторів: ступеня оволодіння розумовими вміннями; культури розумової праці; від вольових та емоційних компонентів тощо.

Таким чином, мислення виникає і розпочинається завжди з задачі і здійснюється як процес розв'язання пізнавальних та інших задач.

Пізнавальна задача за своєю природою суперечлива. Вона відображає доступне, але водночас орієнтує на оволодіння тим, що ще не пізнане, на формування мислительних дій і засобів.

Задача займає значне місце в активізації інтелектуальної діяльності студентів. Деякі дослідники розглядають діяльність майбутнього педагога як систему розв'язання різних задач. У залежності від того, як він вирішує ці задачі, можна судити про рівень розвитку мислення. Нами розглядається задача у відношенні з суб'єктом, який її розв'язує.

Відомо, що зміст пізнавальної, нестандартної задачі визначається навколишнім середовищем через потреби, інтереси людини і наявність знань. У процесі взаємодії з вихованцями педагог часто зустрічається з новими питаннями чи ситуаціями, які є суттєвими для організації процесу навчання та виховання. Відповіді він зразу знайти не може. І тільки тоді, коли він починає усвідомлювати, з'ясувати що відомо, що треба знайти, педагог підходить до розв'язання. Отже, пізнавальна задача завжди підводить людину до з'ясування умови, до пошуку шляхів, до аналізу і синтезу співвідношення відомого і невідомого.

Наш досвід, на жаль, свідчить, що значна частина студентів засвоює психологічні знання формально. Вони не спроможні пов'язати теоретичні знання з фаховими, з окремими методиками і педагогічною практикою. Під час лабораторно-практичних, семінарських занять, на заліках і екзаменах при розв'язанні самої простої пізнавальної задачі простежується шаблонність мислення. При розв'язанні педагогічних ситуацій майбутні фахівці не

спроможні усвідомити ієрархічну залежність між відомим і невідомим, здійснити аналіз і зробити самостійно висновок.

Ось чому, у нашому дослідженні ми прагнули вивчити вплив стратегіального підходу на пошук розв'язання нестандартних та пізнавальних задач, а також визначити роль стратегій у розвитку теоретичного мислення.

У психолого-педагогічній літературі термін „задача” подано в різних інтерпретаціях. Психологів "задача" цікавить перш за все з того погляду, як вона бачиться суб'єкту, а об'єктивні, логічні характеристики хоча і мають важливе, але підпорядковане значення.

У нашому дослідженні ми виходили з позиції, що задача у психологічному плані - це перш за все задача, яка постає перед людиною, і для її психологічної характеристики недостатньо з'ясувати зазначене в ній співвідношення їх умов і вимоги.

Слід простежити, як перетворюється вихідна задача у процесі її розв'язання. Про нестандартну задачу йдеться у тому випадку, якщо суб'єкту невідомий алгоритм її розв'язування. Як правило, мислительні задачі, розв'язування яких пов'язане з синтетичною діяльністю (задачі на доказ та конструювання, логічні задачі), викликають у студентів певні труднощі. Вони "бачать" деталі, але не в змозі перегрупувати їх на нову цілісність. Ми вважаємо, що студент для успішного розв'язання нестандартної задачі повинен володіти певними стратегіями пошуку її розв'язання.

Основною рисою стратегіального підходу до розв'язування нестандартних задач є не стільки вибір одного з можливих варіантів їх розв'язування, скільки конструювання нових варіантів задачі.

Орієнтація на використання стратегії моделювання формується навчанням розробки адекватних допоміжних моделей нестандартних задач. У зв'язку з тим, що моделювання можливе лише на основі аналогізування, наші зусилля були спрямовані на розв'язання таких ключових проблем: формування орієнтації на розробку динамічних допоміжних моделей задач; формування орієнтації на пошук аналогій не за зовнішніми ознаками, а за головним відношенням; формування орієнтації на конструювання нових задач на основі деякої опорної задачі, варіюванням її характеристик.

Для констатуючого експерименту нами було розроблено 6 комплектів експериментальних завдань, чотири з яких спрямовані на виявлення студентами різних видів стратегій при розв'язанні задач в умовах традиційного навчання (перший етап), а два – на визначення рівня сформованості основних компонентів теоретичного мислення (другий етап).

Зупинимось на характеристиці першого етапу. Завданнями першого комплекту було визначити, в якій мірі використовується студентами аналогізування, настільки їхні дії збігаються з уявленнями про стратегію. Цей комплект включав чотири завдання. Рівень орієнтації на стратегію аналогізування вивчався тим, якою мірою розв'язування опорної задачі використовувалось у процесі розв'язування інших завдань комплексу. Основним показником, що свідчив про структурно-методологічний рівень аналогізування, було прагнення студента до прямого перенесення способу розв'язання опорної задачі на розв'язування наступних задач.

мобільність, професійна компетентність учителя, європейська компетентність вчителя, професійно орієнтована міжкультурна комунікативна компетенція вчителя.

Резюме. Автор статьи рассматривает проблему развития европейской компетентности учителя, значение международной мобильности специалиста в условиях реализации Болонского процесса, характеризует условия формирования профессионально ориентированной межкультурной коммуникативной компетенции учителя иностранных языков и анализирует спецкурс по выбору «Профессиональное педагогическое общение: опыт систем педагогического образования Украины и Германии». **Ключевые слова:** мобильность, профессиональная компетентность учителя европейская компетентность учителя, профессионально ориентированная межкультурная коммуникативная компетенция учителя.

Література

1. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / [Амеліна С.М., Аззоліні Л.С., Беньямінова Н.Є., Гавриш М.М., Драганова Г.В., Жданова Н.С. та ін.]. – К.: Ленвіт, 2006. – 90 с.

2. Сомер І. Болонський процес: десять років реформ // URL: http://osvita.ua/vnz/bologna_process/6885

3. Borch, H., Wordelmann, P. Internationalisierung des dualen Systems – Strategien und Forderungen // Berufs- und Wirtschaftspädagogik. – 2001. – Nr. 4. – S. 5–10.

4. Bootz, I., Hartmann, Th. Kompetenzentwicklung statt Weiterbildung? Mehr als nur neue Begriffe // DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. – 1997. – Nr. 4. – S. 22–26.

5. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen. / [N. Borisko, W. Gutnik, M. Klimentjewa, T. Ignatenko. S. Iwanenko, O. Lasarenko]. – К.: Ленвіт, 2004. – 256 с.

6. Die Reform der beruflichen Bildung. Berufsbildungsgesetz 2005. – Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2005. – 52 S.

7. Hochschulrahmengesetz: HRG / Hrsg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung; Referat Öffentlichkeitsarbeit. – Bonn: BMBF, 2002. – 87 S.

8. LinE – LehrerIn in Europa // URL: <http://line.upb.de/docs.html?PHPSESSID=bd6a47d0ba7a8c8ba88860c488dbc018>

Подано до редакції 04.09.2010

України та Німеччини; концепція навчання впродовж життя; основні напрями реформування освітніх систем Німеччини та України; європейські програми міжнародної співпраці у галузях вищої, загальної та професійної освіти; проблема вибору педагогічного напряму навчання; придатність до професії вчителя; моделі професійної підготовки вчителів; професійна діяльнісна компетентність вчителя, його особистісні якості; професійний розвиток учителя; міжнародне педагогічне партнерство.

Крім того в процесі індивідуального пошукового навчання студенти досліджують більш детально суспільство знань як центральне поняття освітніх реформ, вплив глобалізації на освітні процеси, багатомовність в Європі та Європейське мовне портфоліо, типову європейську програму вивчення іноземних мов, особливості роботи німецького вчителя, проблеми вигорання вчителя, деякі проблеми німецької школи тощо.

Важливим аспектом спецкурсу вважаємо ознайомлення студентів з можливостями Німецької служби педагогічних обмінів (PAD), яка налагоджує партнерство шкіл, обмін педагогічними кадрами, їх підвищення кваліфікації. Студенти працюють на веб-сторінці цієї організації, знаходять пропозиції різноманітних шкіл, вчать скласти оголошення про переваги та сильні сторони своєї школи, писати обґрунтування для участі у проєкті-обміні.

Висновки. Європейську компетентність вчителя не можна ототожнювати з іншомовною компетентністю. Це – вміння фахово діяти за кордоном, спілкуватися з колегами, сприймати іншу культуру та бути гідним представником своєї. На даному етапі розвитку вітчизняної освіти можливо розвивати у повній мірі віртуальну міжнародну мобільність студентів. Вважаємо, що вербально-комунікативно-фахові можливості спецкурсу «Професійне педагогічне спілкування: досвід систем педагогічної освіти України та Німеччини» є додатковим педагогічним ресурсом, який розкриває потенціал професійної підготовки викладача іноземних мов, сприяє формуванню його професійно орієнтованої міжкультурної комунікативної компетенції та готує належною мірою до фахового спілкування на міжнародному рівні.

Summary. The author of the article highlights the problem of developing european competence of the teacher, the importance of international mobility of the specialist in the context of Bologna process, characterizes the conditions of forming the vocationally oriented intercultural communicative competence of the foreign languages teacher and analyses the optional special course Professional pedagogic communication: the experience of teacher training systems in Ukraine and Germany.

Keywords: mobility, professional competence of the teacher, european competence of the teacher, vocationally oriented intercultural communicative competence of the teacher.

Резюме. Автор статті розглядає проблему розвитку європейської компетентності вчителя, значення міжнародної мобільності фахівця в умовах реалізації Болонського процесу, характеризує умови формування професійно орієнтованої міжкультурної комунікативної компетенції вчителя іноземних мов та аналізує спецкурс за вибором «Професійне педагогічне спілкування: досвід систем педагогічної освіти України та Німеччини». **Ключові слова:**

Завдання другого та третього комплектів були спрямовані на виявлення орієнтації на використання стратегії конструювання. При цьому розв'язування задач другого комплекту передбачало використання розв'язаних задач першого комплекту як моделей. Третій комплект завдань виявляв рівень сформованості у студентів стратегій конструювання без опори на готову модель, але з урахуванням висунутих обмежень.

Основними критеріями було обрано такі показники: чіткість розподілу умови і вимоги задачі, аналіз структури задачі, складання плану розв'язування задачі, пошук її розв'язування у загальному вигляді та ін.

Четвертий комплект завдань був спрямований на визначення стратегій, на які орієнтуються учасники експерименту при розв'язанні нестандартних задач.

Якісний аналіз результатів першого етапу доводить, що при розв'язуванні мислительних задач має місце орієнтація на переважне використання елементів різних стратегій, що проявляються в певних особливостях їх розв'язування.

На другому етапі констатуючого експерименту для визначення характеристик теоретичного мислення застосовували декілька відомих методик: рівень сформованості внутрішнього плану дій, аналіз та рефлексія, гнучкість мислення [1, 2, 3].

Результати другого етапу експерименту дають підставу стверджувати, що між типом мислення та орієнтацією на переважне використання тих чи інших стратегій існує певна залежність. У середньому понад 40% учасників експерименту використовували елементи стратегічного підходу до розв'язування задач. Близько 22% учасників експерименту продемонстрували нахили до теоретичного типу мислення, а 29% - до емпіричного.

Було проведено ретельний аналіз розв'язування задач першого етапу експерименту з використанням допоміжних моделей. З метою підвищення ефективності аналізу розв'язаних учасниками експерименту задач, виділення та фіксації головного відношення було розроблено питання загального характеру. Після індивідуального обговорення з учасниками експерименту розв'язання опорної задачі з кожною із груп знову проводився аналіз предмета задачі з точки зору фіксації характеристик її умови та вимоги. Питання були поділені на три частини: а) спрямовані на організацію допомоги студентам в аналізі умови і вимоги задачі; б) спрямовані на спосіб фіксації суттєвих характеристик задачі; в) спрямовані на виділення тих характеристик, що можуть бути використані для групування підкласу задач, які аналогічні опорній за способом розв'язання [4].

Для формування орієнтації на використання допоміжних моделей слід подолати стереотип формального до них ставлення з боку студентів.

Учасниками експерименту за допоміжною моделлю задачі пропонувалось відновити текст самої задачі, а також зобразити її у вигляді моделі, що приводило до миттєвого розв'язування задачі або вказувало на шляхи її розв'язання. При цьому задачі були підібрані так, що розв'язання їх без використання наочних опор було дуже важким.

Для формування орієнтації на стратегію аналогізування в ігровій формі проводились заняття, метою яких був пошук аналогів як реальних об'єктів, так і математичних відношень.

Було запропоновано та апробовано п'ять оригінальних ігрових методик. Слід підкреслити, що при розгляді аналогії на багатьох об'єктах увага приділялась таким питанням: а) за відомим визначенням сформулювати поняття - аналог; б) за відомим рівнем об'єкта скласти рівняння об'єкта аналога; в) за відомим набором властивостей об'єкта зробити припущення про характер властивостей аналога.

Для формування орієнтації на стратегію конструювання було розроблено чотири ігрових методики.

У методиці формуючого експерименту поряд з відомими способами формування стратегій („метод раптових заборон”, „орієнтованих підказок” та ін.) використовувались способи формування стратегій та авторські прийоми.

Для оцінки результатів наведеної методики формування орієнтації на використання стратегій аналогізування, конструювання та моделювання як засобу розвитку теоретичного мислення було проведено контрольний експеримент. Контрольний експеримент проводився за тією ж схемою, що і констатуючий: перші три комплекти завдань пов'язувались з конкретними стратегіями пошуку розв'язання задач; у той самий час виконання завдань третього і четвертого комплектів характеризувало ступінь окремих компонентів теоретичного мислення.

Аналіз результатів контрольного експерименту свідчить: 1. Студенти експериментальної групи в процесі пошуку розв'язування нестандартної задачі частіше, ніж студенти контрольної групи, опиралися на аналогію. При цьому до аналогізування вони ставилися більш критично, намагаючись обмежити використання аналогій в кожному конкретному випадку. У процесі розв'язування нестандартних задач обмеженість застосування аналогій визначалась у студентів експериментальної групи – 68%, контрольної – 42%. 2. В експериментальній групі 54% студентів виявили прагнення до переносу способу розв'язання однієї із задач комплекту на інші. Ця тенденція спостерігається і у контрольній групі студентів, аналогічні показники склали 36%. 3. В експериментальній групі спостерігається різке зниження кількості безсистемних, маніпуляційних проб у порівнянні з контрольною групою. 4. У студентів експериментальної групи в порівнянні з контрольною спостерігається суттєве підвищення якості аналізу умови задачі, виділення її основних відношень.

Проведений теоретичний аналіз проблеми і психолого-педагогічний експеримент дозволили зробити такі висновки:

1. Статистична обробка експериментальних даних, проведена по кожній із груп учасників експерименту, свідчить про тісний кореляційний зв'язок між показниками. Так, модуль коефіцієнта кореляції між орієнтацією на використання стратегіального підходу до високого рівня теоретичного мислення в експериментальній групі становив від 0,77 до 0,99. Для учасників експерименту контрольної групи ця залежність проявляється в цілому не так наочно: модуль коефіцієнта кореляції змінюється від 0,42 до 0,94 (вважається, що можна говорити про досить виразні кореляційні залежності, якщо значення модуля коефіцієнта кореляції перебуває в межах від 0,4 до 0,1). Це свідчить про принципову можливість розвитку теоретичного мислення шляхом

професійно орієнтована компетенції, подальшого розвитку набувають мовленнєва, лінгвістична та навчальна компетенції [5, с. 174].

Спецкурс базується на досвіді роботи студентів з актуальними газетними повідомленнями на заняттях з практики мови, сформованих вміннях студентів щодо комп'ютерних технологій навчання іноземних мов, на знаннях з країнознавства, з теоретичних дисциплін: педагогіки та методики викладання іноземних мов. Вони повинні добре володіти психолого-педагогічними знаннями, методичними вміннями викладання іноземних мов, які успішно застосовуються у вирішенні багатьох навчальних та виховних завдань і ситуацій під час педагогічної практики. На наш погляд, цей спецкурс логічно розпочинати після курсу «Порівняльної педагогіки», який читається рідною мовою.

Спецкурс «Професійне педагогічне спілкування: досвід систем педагогічної освіти України та Німеччини» спрямовано на поглиблення фахової компетентності вчителя, розвиток його мовної та соціокультурної компетентностей. Він має забезпечити розуміння педагогічними працівниками напрямів реформ у світовому освітньому просторі загалом і відповідних змін у практичній підготовці майбутніх вчителів, зокрема, на прикладі порівняльного аналізу шляхів вирішення зазначеної проблеми у системах педагогічної освіти України та Німеччини. Отже, метою спецкурсу є: ознайомити студентів із завданнями та основами порівняльної педагогіки; навчити аналізувати та порівнювати освітні національну та зарубіжну системи; ознайомити студентів з міжнародним досвідом підготовки вчителів; сформувати розуміння вмотивованої професійної діяльності; охарактеризувати шляхи подальшого професійного розвитку фахівців; навчити розробляти шляхи співпраці із зарубіжними фахівцями.

Студент повинен вміти: аналізувати освітні аспекти у документах міжнародних організацій: Рада Європи, ОЕСР, ЮНЕСКО, світовий банк; працювати з пошуковими програмами в мережі Інтернет; складати бібліографію електронних та друкованих періодичних педагогічних видань з тем спецкурсу; визначати завдання та основні напрями досліджень порівняльної педагогіки; порівнювати системи середньої, професійної та вищої освіти Німеччини та України та характеризувати напрями реформування цих освітніх систем; пояснити концепцію неперервної освіти впродовж життя, професійної мобільності; описувати моделі вибору професії, її функціональний та кваліфікаційний аспекти, соціальний престиж; характеризувати придатність до професії вчителя; знаходити інформацію про педагогічний напрям навчання німецьких університетів, структуру навчального плану, дисципліни, які вивчаються, порівнювати з досвідом підготовки вчителів в Україні; характеризувати структуру професійної компетентності вчителя; пояснювати причини «вигорання вчителя» та способи його попередження; готувати та виступати з повідомленням з тематики спецкурсу; орієнтуватися на сайті німецької служби педагогічних обмінів; складати обґрунтування для відвідування партнерського освітнього закладу.

Щодо змісту навчальної дисципліни, ми пропонуємо таку тематику: предмет і завдання порівняльної педагогіки; порівняння освітніх систем

встановити зв'язки із колегами з інших країн, сприяє розвитку особистісних якостей: розширює кругозір, розвиває почуття толерантності.

Дослідники Німецького Інституту професійної освіти Г. Борх та П. Вордельманн розглядають не лише фізичну міжнародну мобільність фахівця, але й віртуальну на основі технічних можливостей Інтернету. Вони обґрунтували концепцію так званої «сіткової/мережевої компетентності» (Netzkompetenz), яка передбачає мережеве мислення та діяльність. Новими вимогами є знання мови, асинхронна комунікація, створення довіри в мережі, непряме спілкування з людьми інших культур [3, S. 7].

Соціальне замовлення, розуміння іноземної мови як чинника міжнародного спілкування стимулює покращення підготовки сучасного вчителя іноземних мов. На нашу думку, розвиток професіоналізму вчителя іноземних мов передбачає передусім розвиток його професійно орієнтованої міжкультурної комунікативної компетенції як складника діяльній професійної компетентності. Діяльній компетентність німецькі дослідники розглядають як здатність індивіда вести себе, застосовувати свої знання та вміння у професійних, суспільних та приватних ситуаціях, в умовах нормативних та ціннісних змін відповідно до суті справи, виражено, а також відповідально стосовно себе та суспільства. Це здатність до співпраці, передачі знань та інформації, вміння вирішувати проблеми, приймати та реалізувати рішення [4, S. 23].

Українські вчені визначають професійно орієнтовану міжкультурну комунікативну компетенцію як навички і вміння, які забезпечують кваліфіковану професійну діяльність у приватній, суспільній, професійній та освітній сферах спілкування в багатонаціональному суспільстві іноземною мовою, а також невербальними (формули, графіки, жести, міміка) засобами спілкування у контексті цільової культури. Запропонована Ждановою Н.С. [1, с. 10] модель формування цієї компетенції є результатом взаємодії комплексу різноманітних специфічних складових: фахової, методичної, соціокультурної, іншомовної комунікативної, навчальної компетенції.

З метою входження гідним партнером до європейського освітнього простору наша національна система освіти переживає процес модернізації, стандартизації, перехід до кредитно-модульного навчання, підготовки за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра та магістра. Оновлюється і зміст навчання. Навчальні плани передбачають фундаментальну, професійно-орієнтовану складові, обов'язковий цикл дисциплін та низку курсів за вибором навчального закладу та студента.

З метою формування вищезгаданої професійно орієнтованої міжкультурної комунікативної компетенції у майбутніх вчителів іноземних мов нами розроблено й обґрунтовано зміст спецкурсу за вибором «Професійне педагогічне спілкування: досвід систем педагогічної освіти України та Німеччини». Цей спецкурс викладається німецькою мовою для студентів 5 курсу, які вивчають німецьку мову як основну спеціальність. Згідно з «Типовою програмою з практики усного та писемного мовлення» студенти 5 курсу удосконалюють свою комунікативну компетенцію до рівня С 2 (професійний користувач), домінуючими виступають соціокультурна та

формування орієнтації студентів на використання вказаних мислительних стратегій.

2. Встановлено, що при традиційному навчанні простежується зниження кількості студентів, зорієнтованих на стратегію звичайного перебору варіантів. Тим часом підвищується розрив у якості знань та готовності їх активно використовувати у практиці. Такий розрив відсутній у студентів, які орієнтуються на широке використання стратегій аналогізування. Учасники експерименту, у яких орієнтація на використання стратегій аналогізування та моделювання проявляється більш виразно, впевнені в своїх силах, мають стійкий інтерес до навчальної діяльності.

3. Якісний та кількісний аналіз результатів дослідження свідчить про те, що студенти успішно здійснюють класифікацію задач за способом їх розв'язання, визначають узагальнену модель розв'язання задач, і це свідчить про високий рівень сформованості основних компонентів теоретичного мислення.

4. Роль стратегій моделювання полягає в тому, що розв'язання нестандартної задачі у внутрішньому плані зводиться до конструювання на основі аналізування низки підзадач-моделей вихідної задачі, способи розв'язання яких відомі студенту.

5. Розвиток теоретичного мислення у студентів пов'язаний з розробкою системи навчальних задач, в яких аналогізування, конструювання і моделювання використовуються як складові та як навчальні засоби.

6. Експериментальна робота дозволила встановити, що формування орієнтації на використання певних мислительних стратегій та розвиток основних компонентів теоретичного мислення мають досить загальний характер.

7. Результати свідчать, що використання на заняттях різних пізнавальних, нестандартних задач з психологічним змістом сприяє не лише підвищенню якості знань, а й розширенню у студентів психологічного кругозору, значному підвищенню пізнавальної активності.

Здобуті у ході психолого-педагогічного експерименту дані не є вичерпними з такої складної проблеми як формування стратегій, але вони дозволяють стверджувати, що використання даних стратегій при розв'язанні нестандартних задач є дійовим не тільки в розвитку стратегіального підходу, а й у сприянні формуванню теоретичного мислення. Продовження розпочатого дослідження ми вбачаємо у вивченні особистих факторів для формування стратегій у процесі розв'язання нестандартних задач.

Summary. Of the article looked at the results of the study of standards on the articulation of self-help strategies and the innovative solutions of cognitive thinking tasks students of the Department of preschool education and practical psychology. Represented psychology-pedagogical advice for teachers to develop students' strategic approach solving non-standard and cognitive tasks. **Keywords:** thinking, understanding, intelligent ready, cognitive task.

Резюме. В статье проанализированы результаты изучения уровня сформированности стратегий самостоятельного поиска решения познавательных и нестандартных мыслительных задач студентами факультета

дошкольного образования и практической психологии. Представлены психолого-педагогические рекомендации преподавателям по формированию у студентов стратегического подхода решения нестандартных и познавательных задач. **Ключевые слова:** мышление, понимание, интеллектуальная готовность, познавательная задача.

Резюме. У статті проаналізовані результати вивчення рівня сформованості стратегій самостійного пошуку рішення пізнавальних і нестандартних мислительних задач студентами факультету дошкільної освіти та практичної психології. Подано психолого-педагогічні рекомендації для викладачів щодо формування у студентів стратегічного підходу до розв'язання нестандартних та пізнавальних задач. **Ключові слова:** мислення, розуміння, інтелектуальна готовність, пізнавальна задача.

Література

1. Практическая психодиагностика. Методика и тесты / Ред.-состав. Д. Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом «БАХРАМ-М», 2002. – 627 с.
2. Психологічна діагностика інтелекту, мислення, креативності дитини / Упоряд.: С. Максименко, Л. Кондратенко, О. Главник. – К.: Мікрос-СВС, 2003. – 12 с.
3. Психологічний довідник учителя / Упоряд.: В. Андрієвська, наук. ред. С. Максименка. - В 4-х т. – К.: Главник, 2005.
4. Сапогова Е. Е. Задачи по общей психологии. – М., 2001.

Подано до редакції 12.09.2010

УДК. 37.013.77+316.647.5

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГІВ ТА УМОВА ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ У МОЛОДІ

Кисинко-Романюк Лариса Анатоліївна

кандидат педагогічних наук

*Вінницький обласний інститут післядипломної
освіти педагогічних працівників, м. Вінниця*

Постановка проблеми. Актуальність проблеми зумовлена сучасною соціально-економічною ситуацією в країні. Реформування в галузі освіти поставили перед системою освіти питання підготовки педагога, здатного до діяльності в умовах руйнування авторитарних педагогічних принципів; опанування найновішими науково-методичними досягненнями; впровадження інноваційних технологій в навчально-виховний процес освітнього закладу. Навчальний заклад потребує педагога-майстра, педагога-професіонала, який досконало володіє знаннями з педагогіки, психології, дидактики; педагога-менеджера, що має необхідні вміння для здійснення ефективного спілкування, управління групою та навчально-виховним процесом. Для цього педагого необхідно постійно перебувати у стані надбання нових знань, вдосконалення власних професійних вмінь і навичок, формування відповідних установок: толерантності, критичного мислення, прийняття рішення, відповідальності тощо.

бути 20 % студентів, які будуть навчатися чи проходити практику в іншій країні. У той же час експерт Європейської комісії Девід Кроз'є наголошує, що повільна мобільність студентів значною мірою залежить від різного рівня соціально-економічного розвитку європейських країн. У майбутньому планується вирівняти можливості для пересування студентів. Лише декілька країн мають власну стратегію сприяння мобільності. Зокрема, Бельгія, Франція, Мальта та Швейцарія поставили за мету довести кількість студентів, які проводять частину навчання за кордоном до 20 % до 2020 року. Натомість Нідерланди підвищили цю цифру до 25%, а Німеччина – до 50% [2]. Сприяння студентському обміну в Україні, на нашу думку, потребує належної уваги як з боку держави, так і з боку приватного сектору .

Як зазначалося вище, сучасному світу праці характерні процеси глобалізації, інтернаціоналізації або європеїзації, тому великого значення у підготовці фахівців набувають інтернаціональні кваліфікації, які передбачають володіння іншомовною, інтеркультурною та міжнародною фаховою компетенціями. Сьогодні німецькі дослідники говорять про так звану «європейську компетентність» (Europa-Kompetenz).

У навчальних планах особливо підкреслюється формування вмінь міжнародної діяльності. Так, у оновлених Законах про професійну та вищу освіту в Німеччині не лише визнається, але і активно стимулюється навчання, практика за кордоном [6; 7]. У цьому контексті варто назвати численні проекти та програми міжнародної співпраці, які підтримують розвиток неперервної освіти. Це, передусім, програми Erasmus (співпраця у сфері вищої освіти), Leonardo da Vinci (модернізація професійної освіти), Comenius (підтримка загальноосвітніх обмінів), Grundtvig (програма спрямована на освітні потреби дорослих).

Слід наголосити, що формування європейської компетентності вчителя стало центральним аспектом програми LinE (Вчитель-Європець), основною метою якої є вивчення студентами-практикантами шкільних європейських систем та обмін досвідом. Як зазначає нідерландська дослідниця М. дю Буа-Реймонд, студенти педагогічного напрямку навчання недостатньо вивчають соціально-економічну та культурну дійсність у країнах-членах ЄС, життя молоді, її навчання та виховання. Вона відмічає, що невелика кількість європейських вчителів, а також і учнів добре володіють двома іноземними мовами, на необхідності яких неодноразово наголошувалося у численних європейських документах. Європейська компетентність, на її думку, полягає у культурній готовності подолати місцевий та національний простір, в якому живе індивід, та перенести власні життєві умови в інші культурні контексти [8].

На думку німецької дослідниці М.А. Крайенбаум, під час закордонної практики у школі студенти переживають, аналізують, порівнюють складні педагогічні ситуації, що допомагає вибудувати своє професійне «Я» для Європи [Там само].

Така практика, на думку німецьких педагогів, надає студентам знання про відмінні від німецьких вирішення педагогічних проблем, можливості

УДК 37.013.74 : 811.112.2

НІМЕЦЬКИЙ ДОСВІД РОЗВИТКУ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Удовиченко Надія Костянтинівна

Ніжинський державний університет ім. М. Гоголя

кандидат педагогічних наук, доцент

Постановка проблеми. Сучасний динамічний розвиток інформаційного суспільства, економіки вимагають від людини бути готовою змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати та управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя. Зважаючи на це професія вчителя, який є посередником між швидко змінним світом та учнями, стає дедалі складнішою. У контексті компетентнісного підходу до освіти діяльнісна компетентність учителя розглядається науковцями як складна структура, що має тенденцію до розширення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Протягом останнього десятиліття українськими науковцями і практиками (О. Савченко, Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, С. Трубачева) на основі вивчення зарубіжного досвіду та джерел розроблялись теоретичні і практичні питання запровадження компетентнісного підходу в освіту України. Ними запропоновано перелік ключових компетентностей у навчанні, окреслено їх зміст. У професійній педагогіці розглядається професійна підготовка на основі стандарту компетентності (А. Михайличенко, В. Аніщенко). Різні аспекти розвитку компетентностей учителя знайшли відображення у працях В. Ковальчук, Н. Лісової, Л. Шевчук та ін. Вітчизняні компаративісти розглядають питання професіоналізму вчителя у різних освітніх системах (Л. Пуховська), професійні якості вчителя в оцінках німецьких дослідників ХХ ст. (Н. Абашкіна), сучасні підходи до компетентності вчителів у Польщі (А. Василюк), трансформацію професійних функцій вчителя в умовах інформаційного суспільства (І. Гушлевська) та ін.

Мета цієї статті полягає у висвітленні проблеми розвитку європейської компетентності вчителя, міжнародної мобільності фахівця в умовах реалізації Болонського процесу. Ми охарактеризуємо умови формування професійно орієнтованої міжкультурної комунікативної компетенції вчителя іноземних мов та проаналізуємо спецкурс за вибором «Професійне педагогічне спілкування: досвід систем педагогічної освіти України та Німеччини».

Виклад основного матеріалу. В умовах інтернаціоналізації світового простору, політичного, економічного і культурного зближення країн виник єдиний Європейський освітній простір, до якого приєдналися вже 47 країн Європи. Болонський процес в Україні офіційно розпочався 19 травня 2005 року із підписанням декларації на Бергенській конференції. Мова не йде, звичайно, про уніфікацію освітніх систем, але, як вважають європейські експерти, головних цілей уже досягнуто. По-перше, це введення у країнах-учасницях триступеневої системи освіти, а саме – освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавра, магістра та доктора, по-друге, це визнання кваліфікацій і компетенцій і, по-третє – мобільність студентів. До 2020 року у Європі має

Аналіз досліджень і публікацій. В педагогічних наукових джерелах поняття толерантності, як поведінкова установка в сучасному розумінні, почало розглядатись не так давно. Переважнн більшість дослідників зосереджуються, головним чином, на обґрунтуванні загальних теоретичних основ формування толерантності у учнівської молоді. Також дослідженню підлягали інші окремі педагогічні аспекти толерантності. Окрім формування у підростаючого покоління толерантності, як суспільно значущої цінності та як умови ефективної міжособистісної взаємодії учнів, науковцями розглядалося виховання міжетнічної толерантності, розвиток толерантності в контексті педагогічного удосконалення тощо. Багато сучасних українських та зарубіжних педагогів, психологів, соціологів, політологів (серед них: І.Бех, Ю.Тодоровцева, М.Окса, Б.Гершунський, О.Волошина, Г.Солдатова та ін.) розглядають питання толерантності в сучасному суспільстві і уже багато зробили для покращення ситуації [6, 9, 10 та ін.].

В усі часи освіта була провідником ідей цивілізації, засобом формування громадської думки. Ми погоджуємося з російським академіком Б.Гершунським, котрий зазначає, що «...сама сфера освіти, має саме безпосереднє відношення до таких найважливіших світоглядних категорій, як менталітет і толерантність. Більше того, саме сфера освіти здатна активно і цілеспрямовано формувати відповідні ментальні якості і людини, і соціуму. Формувати менталітет толерантності. У зв'язку з цим можна стверджувати, що виховання толерантності в людських відносинах, формування менталітету толерантності є найважливішим стратегічним завданням освіти в ХХІ столітті. Виконання цієї вимоги немислимо без докорінних перетворень у сфері освіти» [6, с. 3].

Значимо, що докорінних перетворень потребує вся сфера освіти, включаючи освіту дорослих, в тому числі. В.Бакальчук справедливо розглядає толерантність як ціннісну складову української культурної ідентичності. Дослідниця схиляється до думки, що «...толерантність як загальносуспільна цінність повинна стати тактикою формування української ідентичності в системі європейських ціннісних координат та міжнародних норм» і пропонує активізацію потенційних можливостей українського суспільства у формуванні культурної ідентичності на основі толерантності [1, с. 157]. М. Карандаш представляє толерантність як педагогічний феномен фахівця і розкриває сутнісні характеристики толерантності як педагогічного явища та його основні компоненти, що виявляються на різних рівнях професійного пізнання [2, с.161]. Дійсно, починати необхідно з того, щоб сформувати установку до толерантності, насамперед у тих, хто потім буде її формувати у дошкільників, учнів, студентів. Ми вважаємо важливим сучасним імперативом появу у самих педагогів поведінкової установки до толерантності, як професійної компетенції та життєвої необхідності.

Сухомилинський В. О. успішно розробляв важливі життєві проблеми організації навчально-виховного процесу школи. Стрижнем діяльності навчального закладу педагог вважав гуманне виховання дитини як особистості, свідомого та відповідального громадянина. Василь Олександрович був

перекоаний, що у центрі гармонійного всебічного розвитку людини стоїть висока моральність, причому, перш за все, самого вчителя [3, с. 15].

Метою даної статті є: розглянути актуальні проблеми толерантності як професійної компетентності педагогів та умови формування громадянських цінностей у молоді; визначити основні ознаки та поведінкові установки педагога, орієнтованого на толерантну взаємодію.

Виклад основного матеріалу. Метою будь-якого суспільства, починаючи з первісного і до розвинутих цивілізаційних систем, є формування у підростаючого покоління відповідний набір норм, правил успішного існування у соціумі. У стабільних суспільствах, як тоталітарних, так і демократичних, завжди домінувала адаптаційна концепція навчання і виховання. Адже кожне суспільство зацікавлене у тому, щоб молодь входила в його склад без загрози розпаду чи радикальної зміни його функціонування. Суспільство завжди намагається організувати процес соціалізації таким чином, щоб, ставши дорослими, діти належно реалізували свої гендерні, виробничі, громадянські ролі, тобто відбувається соціалізація: державна, громадська, сімейна, суспільна, індивідуальна, економічна, політична, етнокультурна тощо.

В державі, якій панує тоталітарний режим, вищими за значимістю проголошуються найбільш віддалені від особистості цілі соціалізації – шовінізм, великодержавний патріотизм, безапеляційна владопокірність тощо.

Натомість, в демократичних державах ми помічаємо зниження значення цих взірців, на перший план виходять громадянські цінності: високі вимоги до рівня моральності громадян, толерантність, гуманізм, відповідальність, повага до інших націй, народів, народностей, верховенство права, свідомо законслухняність. Науковці відзначають, що у соціумах тоталітарного типу, молода генерація є об'єктом соціалізації (виражається у вихованні виконавця чужої волі способом відкритого примусу і заборон з супроводжуючим комплексом покарань за непослух). В демократичних суспільствах ми частіше маємо справу з соціалізацією, в процесі якої молода людина є активним суб'єктом, який співпрацює в навчально-виховному процесі з педагогом на засадах взаємної поваги, а не цілковитого підкорення. У даний момент частина труднощів в діяльності навчально-виховної системи України пов'язана з тим, що ще не завершився перехід від адаптаційної виховної парадигми до гуманістично-демократичної. Гуманістична особистісно орієнтована концепція передбачає суб'єкт-суб'єктні виховні відносини „вчитель – учень” на рівні співробітництва, що виражаються у формуванні громадянських ціннісно-орієнтованих установок, серед яких чинне місце сьогодні займає толерантність.

Дотримання педагогом в професійній діяльності толерантних установок сприяє створенню для усіх учасників навчально-виховного процесу комфортних умов взаємодії, нейтралізації агресивних, конфліктних взаємин. У той же час, це показник особистісного рівня вчителя, готового збагачувати і вдосконалювати свій професійний рівень, характер і стиль поведінки шляхом контактів з іншими поглядами і практичними діями. Толерантність є ознакою впевненості педагога в своїх позиціях, конкурентоздатності та конкурентоспроможності. Це відсутність страху порівняння з іншими колегами, страху втрати особистої унікальності, відкритість до змін, до

дослідженості питання у педагогічній та мистецькій літературі, аналізували педагогічні умови пробудження творчої активності.

Аналіз результатів навчального процесу показує, що впровадження вправ психофізичного тренінгу підвищує рівень формування професійних навичок у студентів творчих спеціальностей. При обґрунтуванні доцільності реалізації процесу формування професійних навичок майбутніх акторів засобами психофізичного тренінгу ми звернули увагу на необхідність забезпечення певних педагогічних умов, за яких буде можливим досягнення бажаних результатів:

- поступовість процесу освоєння тренінгів: від простого до складного;
- відповідність завдань тренінгу професійним вимогам і потребам;
- точне визначення професійних вимог;
- відповідність професійних педагогічних вимог і змісту тренінгів;
- постановка творчих ігрових задач у процесі освоєння тренінгу.

Формування професійних навичок відбувається найбільш успішно, коли ці педагогічні умови забезпечуються.

Резюме. У статті аналізуються освітньо-виховні прийоми формування професійних навичок майбутнього актора театру та кіно. **Ключові слова:** творчість, тренінг, актор, театр, фантазія.

Резюме. В статье анализируются образовательно-воспитательные приемы формирования профессиональных навыков будущих актёров театра и кино. **Ключевые слова:** творчество, тренинг, актёр, театр, фантазия.

Summary. The article analyzes the conditions of education which are necessary for the formation of the professional skills of future film and theatre actors.

Keywords: creativity, training, actor, theater, fantasy.

Література

1. Загальна психологія / За редакцією В.В. Богословського, А.Г. Ковальова, А.А. Степанова - М: Освіта, 1981.
2. Бутенко Э. Имитационная теория сценического перевоплощения / Эдуард Бутенко. – М.: культурно-просветительский центр «Прикосновение», 2004. – 271 с.
3. Василько В.С. Про перевтылення в мистецтві актора / Василь Василько. – К., 1976. – 230 с.
4. Гиппиус С.В. Гимнастика чувств / Сергей Гиппиус. – М.: Искусство, 1967. – 484 с.
5. Захава Б.Е. Мастерство актёра и режиссёра / Борис Захава. – М.: Искусство, 1999. – 150 с.
6. Кнебель М.О. Одейственном анализе пьесы и роли / Мария Кнебель. – М.: ВТО, 1970. – 160 с.
7. Кокорин А.К. Вам привет от Станиславского. Учебное пособие / Александр Кокорин. – М.: Просвещение, 2002. – 222 с.
8. Корогодский З.Я. Первый год. Начало / Зиновий когородский. – М.: ВТО, 1974. – 112 с.
9. Стрелер Д. Театр для людей / Джорджио Стрелер. – М.: ВТО, 1984. – 307 с.

Подано до редакції 11.09.2010

Однією з основних професійних якостей є сценічна свобода. Сценічна свобода являє собою вміння особистості зберігати здатність до публічної дії і умовах емоційного стресу, коли організм людини реагує на подразники неадекватно, інакше ніж у стані спокою. Однією із складових сценічної свободи є вміння зосередитись на предметі сценічної дії, тобто сценічна увага. Перевірка наявності у студентів вміння зосередитись в умовах стресу і таким чином зберігати сценічну свободу, передбачає індивідуальну форму та публічну, де група виступає як глядач. Можна передбачити три варіанти реакції студента:

- зниження якості і темпу виконання завдання;
- покращення показників;
- збереження рівня виконання.

При обґрунтуванні необхідності засвоєння вправ професійного тренінгу з «Майстерності актора» та «Сценічної мови» для розвитку спеціальних акторських здібностей ми виходимо з того, що студенти повинні постійно перебувати у процесі професійно орієнтованої діяльності, котра ставить перед нами наступні умови:

- здатність до продуктивної діяльності в умовах емоційного стресу;
- зміцнення стійкого позитивного ставлення до професії актора;
- здатності до рольової гри;
- розширення загального світогляду поглиблення знань в області мистецтва та спеціальних знань, що спрямовані на формування здібностей актора;
- здатність до самостійного втілення акторського задуму;
- посилення потреби в оволодінні спеціальними знаннями, що спрямовані на формування здібностей актора та професійних якостей;
- здатність до здійснення трансляції задуму через дію.

В основу навчального процесу було покладено такі принципи:

- принцип партнерства та діалогу, що забезпечує рівність позицій всіх учасників та сприяє створенню творчої атмосфери;
- принцип проб лематизації навчального процесу з метою вирішення конкретних творчих та навчальних задач поставлених перед кожним учасником педагогом;
- принцип індивідуалізації та персоналізації навчального процесу, що вимагає від учасників поряд з вирішенням навчальних задач, персональної відповідальності за допущені помилки та стимулює активність студентів у відстоюванні власної авторської позиції.

Висновки. У процесі навчання нами були використані вправи авторського тренінгу, котрі формують певні здібності, необхідні для професійного становлення. Будь-яка вправа тренінгу складається із системи мотивованих дій, котрі переслідують певну мету і сприяють вирішенню педагогічних задач. Важливо, щоб рівень складності вправ тренінгу відповідав рівню знань і умінь студентів.

Сучасне розуміння театральної педагогіки вимагає пошуку способів максимального підвищення педагогічних результатів шляхом аналізу та відбору усіх компонентів начального процесу. Для цього ми вивчали стан

наставництва, вміння завжди бачити свої точки росту і шляхи особистого зростання. В той же час, варто зважати на те, що серед чинників формування толерантності наявні зовнішні та внутрішні впливи: об'єктивні зовнішні умови існування індивіда або соціальної групи, котрі в кожному окремому випадку відіграють свою роль. А також, індивідуально-психологічні особливості особистості, її природна здатність до адаптації, схильність до терпимості і порозуміння.

Поширення толерантних принципів, відмова педагога від монополії на істину, готовність до компромісу і діалогу припускають наявність цілого комплексу умов – об'єктивних і суб'єктивних. Тут в тій чи іншій мірі діють різноманітні чинники – традиції народної педагогіки, ступінь культури самого педагога, характер взаємин між педагогом і учнями, педагогом та колегами, позиція адміністрації тощо.

Залежно від рівня сформованості толерантності, як форми взаємостосунків в педагогічному колективі, формується вся система виховної роботи навчального закладу. Тому виняткове значення має застосована у ньому система виховання, покликана формувати у молодих людей відкритість до інших культур, здатність цінувати свободу особистості, поважати людську гідність, уникати конфліктів або вирішувати їх ненасильницькими засобами.

У нас, як і в будь-якій країні є свої позитивні і негативні традиції у сфері поваги до особистості. Ці традиції, закріплені в суспільній свідомості і ментальності, передаються підрастаючому поколінню від дорослих засобом певних уявлень, поглядів, звичаїв, забобонів, норм поведінки. Багато із цих стереотипів є корисними і цінними з точки зору побудови громадянського суспільства. В той же час, визнання за кожною людиною права світоглядного вибору було не в пошані як у далекому минулому, так і в сучасну епоху (десятиліття Радянської влади характеризувалися політикою офіційного атеїзму, що навізувалося керуючою партією, а реалізовувалося школою, «руками педагогів»).

У педагогіці толерантність – це не лише моральний громадянський обов'язок педагога, але й умова продуктивної взаємодії, адже саме від того, наскільки принцип толерантності реалізований, залежить рівень досягнення злагоди у педагогічному та учнівському колективах, а також, ефективність всього навчально-виховного процесу. Законом “Про освіту” визначено, що метою навчально-виховного процесу є не лише оволодіння підрастаючим поколінням певної суми знань, умінь і навичок з визначених дисциплін, а розвиток особистості із сформованими якостями, що їх потребує сучасне життя [7].

Якщо звернемось до визначення та розкриття змісту поняття "толерантність", то прослідкуємо, що громадянська культура і толерантність в багатьох аспектах подібні. Важливими моральними цінностями, які визначають громадянську культуру особистості, є совість, чесність, правдивість, свобода, рівність, справедливість, повага, гідність, працелюбність, відповідальність та інші. Короткий політологічний словник визначає "толерантність" як терпиме ставлення до чужих думок, поглядів, позицій, вірувань, які не збігаються з власними [4, с.198]. Це здатність без агресії

сприймати думки, поведінку, форми самовираження та спосіб життя іншої людини, які відрізняються від власних. Передусім, толерантність означає доброзичливе та терпиме ставлення до чогось. Основою толерантності є відкритість думки та спілкування, особиста свобода особистості та поцінування прав та свобод людини. Результативність формування в учнів громадянської культури, а, відтак, і толерантності, залежить від того, як педагоги стимулюють розвиток самоорганізації, самоуправління школярів, демократичного стилю взаємодії; сприяють формуванню критичного мислення, творчості й самостійності, усвідомленню власних світоглядних орієнтацій, які є основою життєвого вибору, громадянського самовизначення і, передусім, від рівня сформованості і розвитку вищевказаних якостей у самих педагогів.

Наведемо уривок з шкільної творчої роботи «Держава моєї мрії»: «...Я мрію про державу громадянського суспільства. У моїй державі буде цілеспрямовано культивуватися народовладдя. І це стане основою, на якій постане високоморальне громадянське суспільство. ...Вчення про талановитість кожної людини буде покладено в основу освіти. Вчителі не будуть дитині ставити низькі бали за те, що вона не вміє співати, або розповідати, що “вона не зіпсована інтелектом”, якщо у неї талант до малювання, лозоплетіння чи столярства. Крім того, в загальному шкільному курсі історії будуть ширше вивчати побут, традиції, культуру народів у різні часи та епохи, менше – історію воєн між державами в минулому. Це сприятиме толерантному ставленню націй одна до одної всередині моєї держави. Поглиблений курс історії буде вивчатись студентами, які обрали це своєю професією. У майбутньому, ставши науковцями, вони будуть слідкувати за розвитком подій у державі і, аналізуючи, синтезуючи, критично осмислюючи факти, вчасно давати рекомендації керівництву, аби не повторились помилки минулого» [5, с.206-208]. Як кажуть, вустами дитини...

В.О.Сухомлинський писав: “Дітей треба вчити мислити – це найважливіший бік педагогічного процесу не тільки на уроці, але й скрізь, де відбувається духовне спілкування педагога і дитини” [4, с.404]. І далі наголошував: “Нас хвилює проблема: думка і почуття”. Під мисленням педагог мав на увазі вміння дитини аналізувати світ і приймати його у всьому його різноманітті – через почуття. У своїх працях Василь Олександрович постійно звертав увагу педагогів на те, що розвиток мислення не може бути завданням відокремленим від розвитку і формування духовності та моральності, від індивідуальних особливостей сприймання навколишнього світу. Він вважав, що однією із найважливіших закономірностей виховання є моральне удосконалення, постійне набуття людиною нових моральних цінностей [там само, с. 495]. І першим серед перших цими моральними принципами має володіти сам педагог. Навчити дитину мислити може лише педагог, який не боїться почути думку дитини.

Будемо зважати, що педагог, переважно, працює не з однією, окремо взятою дитиною – це, перш за все, керівник дитячої групи (класного колективу). Він – призначений лідер дитячого колективу, покликаний формувати цінності громадянського суспільства у підростаючого покоління

- спостереження за діяльністю студентів на заняттях з дисциплін: «Майстерність актора» та «Техніка сценічної мови»;

- особисті бесіди зі студентами;

- тестування з метою виявлення слабких місць в засвоєнні теоретичного матеріалу з дисциплін «Майстерність актора» та «Техніка сценічної мови»;

- бесіди з кураторами груп викладачами спеціальних та гуманітарних дисциплін з метою вивчення та формування особистісних якостей студентів, їх можливостей та творчих перспектив.

- проведення тренінгів з метою виявлення необхідних професійних та особистісних якостей студентів, майбутнього актора.

До однієї з основних якостей професійного актора, є сценічна свобода, котра повинна проявлятися в умовах публічності, що в свою чергу може викликати стрес у недостатньо підготовленого актора. Стрес не дозволяє актору діяти в рамках запропонованих обставин.

Перш за все нами було визначено ті необхідні якості, без яких підготовка майбутнього актора і його подальша професійна діяльність буде неможливою.

До необхідних професійних навичок відносяться:

- сценічна свобода;
- сценічна увага;
- уява та фантазія;
- сценічна віра;

Необхідними особистісними якостями, котрі обумовлюють успішне засвоєння студентами професійних навичок є:

- здатність до активної інтелектуальної діяльності.
- здатність до спілкування.
- креативність.
- Висока працездатність.

Поряд з високими показниками загальнокультурного розвитку ці професійні і особистісні якості є складовими високо розвиненої творчої особистості, для якої професія актора не є випадковим явищем, а свідомо обраним шляхом, де вона може якнайповніше реалізуватися.

Методика виявлення наявності професійних якостей полягає у виконанні певних вправ акторського тренінгу і допомагає таким чином встановити індивідуальні особливості кожного студента. Знання таких особливостей дає можливість озброїти педагога дисциплін «Майстерність актора» та «Сценічна мова» методом продуктивного цілеспрямованого втручання в розвиток специфічних акторських здібностей і диференційовано підходити до планування індивідуальних занять з кожним студентом. Також педагог отримує можливість об'єктивно контролювати процес розвитку тих чи інших якостей з допомогою нескладної апаратури (магнітофон, годинник і т.д.).

Як сказано у «Загальній психології» під редакцією В.В. Богословського, А.П. Ковальова та Л.Л. Степанова, «Людина може займатися певними видами діяльності, якщо її особистісні якості відповідають вимогам обраного виду діяльності. Якщо відповідності між вимогами і якостями людини немає, значить даний вид діяльності цій людині не підходить, або і протипоказаний» [1. ст. 361].

Мета спостереження полягала у відстеженні зародження і розвитку творчої активності на шляху освоєння професійних навичок з дисципліни «Майстерність актора» та «Сценічна мова». Спостереження за реакціями та діями студентів виявляли сильні та слабкі сторони запропонованих методичних прийомів. Що примушувало викладача більш гнучко підходити до вибору тренінгів у рамках методики.

За допомогою спостереження за реакціями та діями студентів ми виявляли сильні та слабкі сторони прийомів, якими користується викладач, характер донесення матеріалу, ставлення студентів до цього процесу – активне чи пасивне.

Ми фіксували будь-які прояви активності студентів (емоції, висловлювання, включення в практичний процес) за допомогою таких показників: прояви, що характеризують розумову активність:

- наявність запитань та зауважень з приводу викладеного матеріалу, або поставленої творчої задачі;
- зосередженість при виконанні вправ тренінгу;
- активна участь в обговоренні якості виконання, тренінгових вправ;
- самостійність при виконанні завдань;
- готовність до активного включення у процес виконання вправ тренінгу;

емоційні прояви студентів під час освоєння та виконання вправ тренінгу:

- вигуки і сміх;
- міміка, жести.

Результати спостереження за перебігом діяльності студентів на заняттях під час освоєння вправ на сценічну увагу, зосередженість, фантазію, уяву дозволило нам констатувати наступне:

1. Активність студентів у процесі освоєння професійних тренінгів залежить від ступеня усвідомлення важливості тренінгу для початкового етапу професійного навчання.

2. Показники активності студентів у процесі тренінгів завжди вищі від показників прояву загального інтересу до професії, що обумовлене недостатнім володінням необхідними теоретичними знаннями.

3. Показники сформованості вміння студентів співіснувати в творчому колективі обумовлені особистісними якостями студентів та робочою атмосферою, котру створює педагог в аудиторії.

4. Самостійність студентів недостатньо висока при виконанні творчих завдань і часто обумовлена нерозумінням поставленої задачі, або неповним врахуванням запропонованих умов виконання тої чи іншої вправи.

5. З метою визначення рівня теоретичних знань в області театрального мистецтва, театральної термінології були розроблені комплекси тестових завдань з дисциплін «Майстерність актора» та «Сценічна мова». В результаті тестування було виявлено прогалини у засвоєнні теоретичного матеріалу, що стимулювало студентів та педагогів до більшої зосередженості на питаннях театрального мистецтва.

У навчальному процесі нами використовувалися такі методи:

задля кращої їх адаптації у соціумі сьогодення. Щоб краще зрозуміти його можливості на шляху реалізації цього завдання, розглянемо ознаки керівника групи. По-перше, це член групи (класу), за яким усі інші визнають право ухвалювати відповідальні рішення в значущих для неї ситуаціях – рішення, які стосуються інтересів членів групи та визначають напрям і характер діяльності всієї групи. По-друге, це людина, яка бере на себе функції управління, посідає провідне місце в ієрархії групи та здатна впливати на цю групу більше, ніж будь-хто. По-третє – авторитетна особистість, яка реально відіграє провідну роль в організації спільної діяльності та регулюванні відносин в групі.

Відтак, керівник у своїй діяльності може бути орієнтованим на завдання або на групу та дотримуватись традиційного або толерантного стилю керівництва. (Табл. 1).

Таблиця 1

Порівняння традиційного та толерантного стилів керівництва групою

Стиль керівництва групою	
Традиційний	Толерантний
<ul style="list-style-type: none"> - Використовує "силу" (посаду, статус, конфіденційні знання, перевагу у фізичній силі тощо) для впливу на колектив в цілому та його окремих членів. - Створює командне й контрольоване середовище. - Призначає «помічників», надає їм статус «вищості» у колективі. - Закритий до змін, вважає, що інші мають змінюватись «під нього». - Орієнтований на себе в групі. 	<ul style="list-style-type: none"> - Фокусується на вищих рівнях участі членів групи у спільній діяльності, на співпраці й взаємодії. - Перш, ніж впроваджувати ідею в життя, отримує схвальне до неї ставлення більшості членів групи. - Слухає і чує усіх і кожного. - Аналізує шлях досягнення мети, визнає помилки, змінює методи. - Визнає, що для ефективного керівництва справою необхідні зміни, осмислення й підтримка. - Орієнтований на завдання.

Педагога, який притримується толерантного стилю керівництва учнівською групою і орієнтований на цілі і завдання діяльності групи, відрізняє від традиційного педагога те, що він: 1) виражає свої думки прямо та відкрито, поважаючи права інших; 2) приймає рішення і бере відповідальність за прийняті рішення, але, в той же час, намагається без зайвої потреби не приймати рішення за інших і не брати відповідальність на себе за їх дії; 3) ефективно взаємодіє з батьками учнів; 4) розуміє власні потреби та потреби кожного члена колективу, вміє співвідносити потреби з цілями та метою; 5) під час взаємодії знаходиться «поряд» з учнями, а не «над» ними; 6) змінює не форму прояву поведінки учнів, а поведінкові установки; 7) не виховує і не перевиховує нотаціями, а формує знання, вміння/навички та установки щодо успішної соціалізації учнів; 8) уникає відвертого тиску у процесі навчання та виховання; 9) використовує вищі рівні спілкування; 10) виконує правила

взаємодії нарівні з учнями; 11) сам є таким, якими хоче бачити своїх вихованців.

Формула діяльності відповідального та толерантного педагога: Я поведу тебе за собою, але не буду намагатися підкорити або «перекроїти» тебе «під себе», бо хочу, щоб ти був особистістю, індивідуальністю.

Відтак, у даній статті ми вийшли на наступні ознаки толерантного педагога: він співпрацює з іншими на засадах партнерства; готовий слухати і чути думки інших; поважає права інших на індивідуальність та ідентичність; терпимий до чужих думок, вірувань, поведінки; здатний подивитися на проблему очима інших; визнає різноманітність; діє усвідомлено; емоційно виважений; критикує конструктивно; уникає застосовувати насильство; бере відповідальність на себе за прийняті рішення; вмє здійснювати аналіз своїх дій з подальшою їх корекцією; у висловлюваннях надає перевагу «Я-концепції» (Я так думаю. На мою думку... Як на мене, то... Я так відчуваю. Мені прикро, коли... Мені приємно, коли... Я тішуся (пишаюся), коли... Я розчарований/розчарована тим, що... (наприклад, дана пропозиція не знайшла підтримки у ваших серцях). Я так бачу ситуацію. Я ти? Якщо наші уявлення (інтереси) не співпадають, я готовий/готова їх обговорити і прийти до компромісу тощо).

Педагога з установкою на толерантність можна впізнати по наступним поведінковим проявам: діє так, що його поважають і учні, і їхні батьки, і колеги; знаходить правильне рішення і досягає того, чого прагне; толерантно відстоює свої права та права свого класного колективу; висловлює свої почуття, не ображаючи почуттів інших; конструктивно співпрацює та ефективно і продуктивно спілкується з партнерами (соціальні служби для молоді, дитячі та молодіжні організації, громадські неурядові організації, центри планування сім'ї та репродукції здоров'я тощо) та потенційними прихильниками (політичні та релігійні організації, засоби масової інформації тощо).

В статті 1 п. 2 Декларації принципів терпимості визначено, що «Терпимість – це не уступка, поблажливість чи потурання. Терпимість – це, насамперед, активне ставлення, сформоване на основі визнання універсальних прав і основних свобод людини. Ні за яких обставин терпимість не може служити виправданням зазіхань на ці основні цінності, терпимість повинні проявляти окремі люди, групи і держави» [8]. Толерантність означає активну позицію людини, а не пасивно-терпиме ставлення до навколишніх подій, тобто толерантна людина не повинна бути терпима до всього, наприклад, до порушення своїх прав чи прав іншої людини або маніпуляцій та спекуляцій з боку інших (по відношенню до себе, в тому числі). Те, що порушує загальнолюдську мораль, громадянські цінності не повинно сприйматись терпимо.

Висновки. Потрібно розмежовувати толерантну поведінку (терпимість) та терплячість. Педагогу необхідно пильно розрізняти ці поняття, щоб сформулювати це вміння у своїх вихованців, оскільки терпимість і терплячість, в контексті толерантності, – поняття різні і, в основі своїй, кардинально протилежні. Терпимість – визнання за іншими тих самих прав, які ми визнаємо

Аналіз досліджень і публікацій. Видатні педагоги і психологи, актори, режисери літератори у своїх роботах, присвячених професійному становленню талановитих виконавців, вказували на те, що необхідним чинником у формуванні творчої особистості є процес навчання. Так, Дені Дідро, К.С. Станіславський, Єжи Гротовський, М.Чехов, Г.Крісті, С.В. Гіпіус, Б.С. Захава, М.О. Кнебель, З.Я. Корогодський вказували на необхідність активного впровадження в навчальний процес різноманітних методик тренінгу психофізичного апарату майбутнього актора. Навчальні програми творчих вузів, котрі включають в себе традиційний набір необхідних для освоєння акторської професії дисциплін, потребують перегляду і певних змін. Для органічного існування в сучасному творчому процесі, актор повинен відповідати рівню його потреб, тобто необхідна активізація професійної підготовки шляхом пошуку і використання нових форм і методів. Для успішного втілення їх у виховний процес є необхідною активна творча і пізнавальна діяльність самих студентів. Необхідність і доцільність пошуку і застосування нових навчальних методик С. Гротовський, М. Чехов, В. Мейерхольд та інші. Як відомо пошук створення, а потім освоєння нових методик є справою складною і потребує багато часу. Спочатку відбувається ознайомлення, пізнання, сприйняття і лише потім починається практичне втілення експериментальним шляхом тієї чи іншої професійної методики. Полегшує процес освоєння нових методик розуміння студентами їх необхідності для професійної реалізації, тобто наявність трансформації пізнавальної мотивації у професійну.

Метою даної статті є дослідження освітньо-виховних прийомів формування професійних навичок майбутнього актора.

Виклад основного матеріалу. На початковому етапі навчання активність у бажанні оволодіти професійними навичками є найбільш важливою якістю, бо активність в освоєнні вправ тренінгів, теоретичних знань обумовлює формування творчої особистості, прояв та розвиток вроджених якостей, котрі проявляються лише з часом, в залежності від вкладених зусиль студента і педагога у процесі професійного навчання. Тому часто буває так, що при наявності хороших природних даних, але при відсутності активності під час освоєння дисциплін професійного спрямування, студент не зростає, а деградує.

Спостереження за діяльністю студентів на практичних заняттях, під час освоєння психофізичних тренінгів у природних та експериментальних умовах дає нам багатий матеріал про перебіг процесу освоєння професійних навичок, а також про особливості та проблеми, що виникають протягом цього процесу, цей метод демонструє розгорнуту картину становлення професійного актора від азів до професійного формування професійних навичок. Цей метод дає педагогу бачити всі аспекти розвитку творчої особистості – це формування емоційної сфери, розвиток її гнучкості, легкості і культури трансляції і зовнішньої демонстрації, розвиток уяви, фантазії, напрацювання кінострічки внутрішніх бачень; тренування сценічної уваги на всіх її рівнях, вміння слухати і чути, дивитись і бачити, тобто адекватно поводити себе в запропонованих обставинах. Цей метод також дає багатий матеріал для роботи з формування творчого колективу.

математики та інформатики. **Ключові слова:** логіка, математична логіка, підготовка майбутнього вчителя математики.

Резюме. В даній статті розкривається роль математической логіки в професійно-педагогической направленности підготовки будучих учителів математики. Курс математической логіки не должен замыкатися в кругу абстрактных понятій, а иметь максимальный выход на школьную математику, подвергать анализу и осмыслению понятия этого курса, методы рассуждения и доказательства, подвергать обстоятельному логическому анализу школьные курсы математики и информатики. **Ключевые слова:** логика, математическая логика, подготовка будущих учителей математики.

Summary. In this article the role of mathematical logic is considered in the professionally-pedagogical orientation of preparation of future teachers of mathematics. The course of mathematical logic should not be locked in the range of abstract concepts, and to have a maximal influence on school mathematics, to analyze and interpret course concepts, methods of reasoning and proof, to expose to the detailed logic analysis of the school courses of Mathematics and Informatics.

Keywords: logic, mathematical logic, training of future teachers of Mathematics.

Література

1. Виленкин Н.Я. Подготовку учителей математики – на уровень современных требований (предложения, мнения, опыт, поиск) / Н.Я. Виленкин, А.Г. Мордкович // Математика в школе.– 1986.– №6.– С. 6–10.

2. Игошин В.И. Профессионально-ориентированная методическая система обучения основам математической логике и теории алгоритмов учителей математики в педагогических ВУЗах: дис. ... доктора пед. наук 13.00.02 / Игошин Владимир Иванович. – Саратов, 2002. – 366 с.

3. Игошин В.И. Математическая логика и теория алгоритмов / В.И.Игошин. – Саратов: изд-во СГУ, 1991. – 256 с.

4. Мордкович А.Г. О профессионально-педагогической направленности математической подготовки будущих учителей / А.Г. Мордкович // Математика в школе. – 1984. – №6. – С. 42–45.

5. Хинчин А.Я. Математика как профессия / А.Я. Хинчин. - М. Знание, 1980. – 64 с.

Подано до редакції 12.09.2010

УДК: 37.037: 7.091.1

ОСВІТНЬО-ВИХОВНІ ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ НАВИЧОК МАЙБУТНЬОГО АКТОРА

Стадніченко Надія Василівна

*Заслужена артистка України, старший викладач
Запорізький національний університет, м. Запоріжжя*

Постановка проблеми. Школа, як система виховання майбутнього актора, є вкрай необхідною для формування професійних навичок студентів, розкриття їх творчих можливостей, пробудження їх природи. Адже театральний процес, як і життя, що є його матеріалом, не стоїть на місці. Ускладнюються форми режисерського самовираження, форми драматургії.

за собою (на наявність власної думки, позиції, вірування, вподобань тощо). Терпимість гарантує внутрішній комфорт, усвідомлене успішне спілкування, можливість уникати суперечок, конфліктів на підставі розбіжностей у поглядах, позиціях тощо. Терплячість – пасивне сприйняття дій інших людей стосовно нас, що викликають внутрішній дискомфорт, бажання позбутися тиску. Також толерантність не варто плутати з байдужістю, пасивністю. Толерантна поведінка сприяє збереженню здоров'я, а байдужість, пасивність може призвести до втрати здоров'я власного та здоров'я близьких, друзів, партнерів. Важливо, аби дитина у період формування громадянської культури – шкільному віці – чітко усвідомила, що заклики до терплячості – це заклики до лжетолерантності. Оскільки, людьми, які є терплячими, легше управляти, адже вони, по суті, виправдовують негідні вчинки інших.

Отже, толерантність є доволі делікатним правилом поведінки, якого, безумовно, потрібно дотримуватись, оскільки, воно визначає не лише моральний, суспільний і демократичний рівень розвитку суспільства, але і кожної особистості, зокрема. Варто пам'ятати, що толерантність – це можливість людини реалізувати свої права, не порушуючи, при цьому, права інших людей, та вміння захистити свої права без порушення прав іншої людини. Толерантність – це шлях до життєво-побутового, професійного, загальносоціального успіху усіх і кожного.

Резюме. У статті розглядаються актуальні проблеми толерантності як професійної компетентності педагогів та умови формування громадянських цінностей у молоді. Визначено основні ознаки та поведінкові установки педагога, орієнтованого на толерантну взаємодію. **Ключові слова:** толерантність, права, громадянські цінності, ефективне спілкування.

Резюме. В статті рассматриваются актуальные проблемы толерантности как профессиональной компетентности педагогов и условия формирования ценностей гражданского общества у молодежи. Определены основные признаки и поведенческие установки педагога, ориентированного на толерантное взаимодействие. **Ключевые слова:** толерантность, право, ценности гражданского общества, эффективное общение.

Summary. In the article the problem of tolerance as a component of professional competence of teachers and the conditions on which the civil society values are formed among the youth are being studied. The key signs and behavioral set of an educator who is oriented at tolerant interaction have been defined.

Keywords: tolerance, law, civil society values, effective communication.

Література

1. Бакальчук В. О. Толерантність як ціннісна складова української культурної ідентичності [Текст]. - // Стратегічні пріоритети. - 2007. - №2. - С. 153-158

2. Карандаш М.М. Толерантність як педагогічний феномен [Текст] // Полікультурність, діалог і злагода: українські реалії. / Міжнародна науково-практична конференція: матеріали. – Мелітополь, 2008. - 304с.

3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори [Текст] Т.4, Т.5. Павліська середня школа / В.О.Сухомлинський. – В 5-ти т. – К.: Рад. шк. 1977. – 640с.

4. Короткий політологічний словник [Текст] / за ред. С.Г. Рябова, З.І. Тимошенко. - К.: 1991.
5. Києнко-Романюк Л.А. Розвиток критичного мислення студентської молоді як загальнопедагогічна проблема [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Історія педагогіки та загальна педагогіка" / Л.А.Києнко-Романюк. - К., 2007. - 245с.
6. Гершунский Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования [Текст]. // Педагогика. - №.7. - 2002. - С. 3-12.
7. Закон України "Про освіту" [Текст]. - Освіта. 1991.
8. Декларация принципов терпимости, утверждена резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года [Текст]. - Освіта. 1995.
9. Тодоровцева Ю.В. Педагогіка толерантності: метод. рекомендації. [Текст] / Ю.В.Тодоровцева – Одеса: СВД Черкасов М.П., 2004. – 90 с.
10. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сб. науч.-метод. ст. [Текст] // 2-е изд., стереотип. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – 368 с.

Подано до редакції 17.09.2010

УДК 159.9 (075)

МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ Я-КОНЦЕПЦІЇ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Кірсєва Уляна Валерійвна

аспірантка кафедри психології КГУ, м. Ялта

Сьогодні у вітчизняній і зарубіжній науці певною мірою розроблені базові положення інтегрованого підходу до змісту професійної підготовки соціального педагога, обгрунтована роль соціальної педагогіки як наукової та практичної діяльності. Але в дослідженнях з питань формування професійно важливих якостей майбутніх соціальних педагогів недостатньо вивчена проблема їх ставлення до себе, у тому числі Я-концепції.

В психологічній науці Я-концепцію соціальних педагогів співставляють із складною динамічною системою усіх його уявлень про себе, які пов'язують з оцінкою та самооцінкою, переконанням, тенденціями поведінки, набіром установок, спрямованих на себе. Таку позицію можна прирівняти до позитивного само ставлення, самоповаги, прийняття себе, відчуття власної цінності і непересічності, віри в успіх, оптимізм. Відповідно негативну Я-концепцію соціальних педагогів характеризують через суперечливе самоставлення, внутрішнє неприйняття себе та клієнта, відчуття власної неповноцінності, песимізм у роботі тощо. Зазначимо, що В. Бобринська вважає, що можна використати можливості власного мислення, своєї уяви для створення та реалізації моделі особистого і професійного успіху, здорового і щасливого життя [2, с. 14].

не тільки у своїй педагогічній діяльності, але й у тих підручниках, які він використовує, вміє розкривати немінучі логічні прогалини в дедуктивній побудові шкільного курсу і бачити шляхи їх усунення [4, с. 44]. Якщо у вчителя буде сформовано таке почуття строгості та вміння бачити його порушення, то професійно-педагогічна спрямованість курсу математичної логіки та теорії алгоритмів багато в чому буде досягнута.

Учителям, які претендують на високий професійно-педагогічний рівень і які працюють у навчальних закладах інноваційного типу (ліцеях, гімназіях, коледжах, класах з поглибленим вивченням математики), нерідко доводиться самостійно розробляти спеціальний або факультативний курс по тому чи іншому розділу елементарної математики, який інколи може розширяти існуючі межі шкільного курсу математики. Розробка такого курсу – складна педагогічна задача, яка під силу далеко не кожному вчителю. Без всякого перебільшення можна сказати, що однією із найважливіших складових у професійній підготовці вчителя математики для успішного розв'язання подібних педагогічних задач, є логічна підготовка. Логічна підготовка дозволить проаналізувати, систематизувати і логіко-методично організувати той науковий матеріал, на якому ґрунтується курс, що розробляється. Саме логічна підготовка буде сприяти методичній переробці вчителем того наукового матеріалу, з яким він зіткнеться, у навчальний курс.

Висновки. 1. Математична логіка має важливе значення у фаховій освіті вчителя математики. Вивчення математичної логіки майбутніми вчителями математики буде сприяти більш зрозумілому уявленню про загальну структуру математичних теорій, про математику в цілому, а, отже, й про шкільну математику і дозволить їм у процесі своєї майбутньої педагогічної діяльності краще розв'язувати одну із задач виховання і розвитку за допомогою математики – розвивати розумові здібності учнів.

2. Вивчення математичної логіки дозволить закласти фундаментальні основи логічної підготовки і логічної культури майбутнього вчителя математики, значно посилить логічну складову усіх математичних курсів, що вивчаються у педагогічному вищому навчальному закладі, в тому числі і курсу методики навчання математики. Таким чином, професійна підготовка майбутнього вчителя математики буде значно поліпшена.

3. Вивчення математичної логіки майбутніми вчителями математики дозволить їм краще розв'язувати задачі з формування й розвитку у своїх майбутніх учнів абстрактного, алгоритмічного й евристичного стилів міркування, наукового світогляду, ознайомити їх із принципами побудови наукових теорій, з роллю математичної мови в дослідженні навколишнього світу.

Резюме. У даній статті розкривається роль математичної логіки в професійно-педагогічній спрямованості підготовки майбутнього вчителя математики. Курс математичної логіки у педагогічному ВНЗ не може замикатися у колі абстрактних понять, а повинен мати максимальний вихід на шкільну математику, мати чітко виражену прикладну направленість – обмірковувати та аналізувати поняття шкільного курсу математики, методи міркувань і доведень, проводити ґрунтовний логічний аналіз шкільних курсів

Таблиця 1

Модель психологічного вивчення компонентів Я-концепції майбутнього соціального педагога

<i>Компоненти Я-концепції соціальних педагогів</i>	<i>Інтегральні особливості розвитку соціальних педагогів</i>	<i>Параметри</i>	<i>Показники</i>	<i>Методики дослідження Я-концепції</i>
Когнітивний Я-образ – зміст уявлення індивіда про себе	Самовираження: процес знаходження сенсу своїх вчинків та відносин з довкіллям	Пізнавальний потенціал: розумність	Інтелектуальність – самоук-відом-люваність	Методика дослідження самооцінки та визначення індексу задоволення собою (спрощені версії Q-сортування В. Стефенсона, методика дослідження егоцентризму
Емоційно-оцінковий: Я-ставлення – ставлення до себе у цілому чи окремих сторін своєї особистості	Самоставлення: позитивне ставлення індивіда до власних навичків, вмінь, здібностей.	Соціальний потенціал: самоствердження	Соціальність – самоповага	Методика діагностики міжособистісних відносин та уявлення про себе Т.Лірі.
Вчинково-креативний: Я-вчинок – форма розкриття, творення себе	Само реалізація: актуалізація досягнутих рівнів розвитку, результатів діяльності	Конативний потенціал: саморегуляція	Діяльність – компетентність	Методика діагностики рівня суб'активно контролю (РСК) Дж. Роттера
Спонтанно-духовний: Я-духовне – пізнання себе шляхом внутрішнього осягнення сенсу життя	Самотворення: здатність особистості вибирати, що забезпечує розвиток	Моральний потенціал: самоздійснення	Адаптивність - творчість	Тест-опитувальник А.В. Фурмана «Наскільки ти адаптований до життя?»

ходу міркувань на випадки і під випадки; 4) скрупульозна точність символіки. Математичний стиль мислення, який формується під впливом логіки, в свою чергу, висуває досить високі вимоги до самих умовиводів та міркувань, виховує загальну логічну культуру мислення, сприяє розвитку потреби в повноцінності аргументації та почуття такої повноцінності. В повсякденному житті та у природничо-наукових дискусіях далеко не завжди вдається аргументацію зробити вичерпною. У математика, яких виховані на строгих традиціях і законах логіки, таке становище залишає відчуття невдоволеності. О.Я. Хинчин зазначив, що у математиці все по-іншому й аргументація, яка не має характер повної, абсолютної вичерпності, що залишає хоч незначну можливість обґрунтованого заперечення, завжди визнається помилковою і відкидається як позбавлена якої б не було сили... Вивчаючи математику, учень уперше в своєму житті зустрічає настільки високу вибагливість до повноцінності аргументації[5, с.36]. О.Я. Хинчин сформулював деякі конкретні вимоги, виконання яких забезпечить повноту аргументації. Серед них – боротьба проти незаконних узагальнень і необґрунтованих аналогій, боротьба за повноту диз'юнкцій.

Повнота диз'юнкцій – найважливіша умова повноти, вичерпності аргументації, що пронизує всі міркування в математиці. Яскравим логічним виявленням такої умови є загально логічна теорема про оборотність системи імплікацій, або принцип повної диз'юнкції (див. [3], теорема 7.4, с.60-61). У доведеннях математичних теорем часто зустрічається фраза: “Розглянемо наступні випадки ...”. Це й означає, що ми розглядаємо деяку диз'юнкцію умов $X_1 \vee X_2 \vee \dots \vee X_n$. Щоб доведення теорема, яке ґрунтується на розгляді таких випадків, було визнано правомочним, тобто така аргументація була визнана вичерпною, необхідно, щоб диз'юнкція $X_1 \vee X_2 \vee \dots \vee X_n$ була повною. Це означає, що у полі предметів, для яких сформульовані умови X_1, X_2, \dots, X_n , для кожного предмету повинна виконуватися принаймні одна з цих умов і не для якого предмету не виконувалися б одночасно дві з цих умов. Наприклад, для трикутника ми можемо розглянути умови: бути прямокутним, бути гострокутним, бути тупокутним; для дійсних чисел – бути від'ємним, бути нулем, бути додатним та ін.

Вивчення курсу математичної логіки та теорії алгоритмів повинно внести свій вклад в процес формування системи методичних поглядів майбутнього вчителя математики. Так, формуванню таких поглядів сприятиме демонстрація різних точок зору, різних способів доведення однієї і тієї ж теореми. У курсі математичної логіки ця теза знаходить свій вираз: саме у цьому курсі може бути чітко продемонстровано побудову однієї і тієї ж аксіоматичної теорії на основі різних систем аксіом.

Важливим постулатом системи методичних поглядів майбутнього вчителя математики повинно бути твердження про те, що математика – точна наука, і гарантом її строгості є міркування, що ґрунтуються на законах логіки. Строга логіка повинна сприяти формуванню інтуїтивного розуміння логічної точності.

Не виключено, що інтереси методики і задача доступності викладу того чи іншого матеріалу потребують деякого відхилення від строгості. Але хороший вчитель математики – це той, який усвідомлює і бачить кожне таке відхилення

Позитивне мислення виявляється тоді, коли воно збігається з уявленням про себе. М. Мольц суть позитивного мислення відображає у тому, що необхідно підкріплювати позитивний образ себе вдалими вчинками, а у випадку неуспіху не давати власному позитивному образу руйнуватися. Загалом, позитивне мислення часто допомагає розв'язувати проблемні ситуації соціальному педагогу шляхом керованих дій та здає змогу мінімально витратити зусилля саме на їх розв'язання.

Розглянемо професійно важливі риси та характеристики особистості соціального педагога, необхідні для розуміння феномена Я-концепції. А. Й. Капська наголошує на необхідності впевненості у собі і своїй професії, яка є «стрижнем особистості соціального педагога», постійного самовдосконалення як у професійному, так і особистісному плані. Адаже «особливість функцій соціального педагога передбачає органічне поєднання особистісних і професійних якостей» [3, с. 46].

А. Ю. Кованов до професійно бажаних особистісних характеристик першочергово відносить здатність до емпатії, співпереживання (але без гіперсензитивності як одного з факторів «синдрому вигорання»), наявність внутрішнього локусу контролю, високого соціального інтелекту (отримання задоволення від розуміння психологічної суті того, що відбувається), відкритість, комунікативність, суб'єкт-суб'єктних стосунків, толерантність та вміння відчуватися від власних установок, вміння слухати, терпіння, самовладання, стресостійкість. Самоповага, впевненість у собі, само вимогливість, адекватність самооцінки, самокритичність, самоактуалізація особливо виразно відображають сутність Я-концепції соціального педагога.

Модель позитивної Я-концепції, яку обгрунтувала О.Є. Гуменюк [1], інтегрує чотири складові - когнітивну, емоційно-оцінкову, поведінкову, спонтанно-духовну. Когнітивна складова, яка конкретизується в Я-образі, характеризує зміст уявлень індивіда про себе як суб'єкта поведінки, діяльності, спілкування; емоційно-оцінкова складова, котра формовується у Я-ставленні, відображає ставлення до себе в цілому, систему самооцінок; поведінкова складова як Я-вчинок постає формою самореалізації у світі, а спонтанно-духовна - чинником пізнання і самотворення. У контексті вищезазначеного нами запропонована модель психологічних особливостей компонентів Я-концепції майбутніх соціальних педагогів (див. табл.).

Специфіка соціально-педагогічної діяльності залежить від особливостей розвитку Я-концепції соціального педагога, а саме: позитивного самоставлення, самовираження, самореалізації, самотворення. Охарактеризуємо кожну з них.

Самовираження є здатністю до багаторівневого і багатоаспектного віддзеркалення людиною власної життєдіяльності та саморозуміння корекції образу Я, спричинюючи відчуття власної гідності, позитивного ставлення до себе. Слід відмітити, що самовираження є одночасно як процесом, так і результатом знаходження сенсу своїх вчинків, відносин з найближчим довкіллям.

Самоставлення як позитивне ставлення індивіда до власних навиків, умінь і здібностей, що виявляється в умовах актуалізації. Впевненість у своїй Я-

важливим є поєднання наукової й методичної складової і для курсу математичної логіки та теорії алгоритмів. Даний курс у педагогічному ВНЗ не може замикатися у колі абстрактних понять, а повинен мати максимальний вихід на шкільну математику, мати чітко виражену прикладну направленість - обмірковувати та аналізувати поняття шкільного курсу математики, методи міркувань і доведень, демонструвати додатки логіки, що використовуються в електронно-обчислювальній техніці.

Важливим компонентом професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя математики є вивчення ним курсу методики навчання математики. Це дозволить не тільки освоїти всі ті численні методичні прийоми, що розроблені цією наукою на протязі багатьох десятиліть, але й навчити творчо підходити до них, як з метою удосконалення їх, так і з метою створення нових. Для цього майбутньому вчителю математики необхідно вміти розмірковувати, будувати умовиводи, робити висновки, тобто використовувати логіку і тим самим розвивати та вдосконалювати педагогіку математики. Незважаючи на те, що методика навчання математики в значній мірі є наука експериментальна, не всі її положення встановлено експериментальним шляхом. Ряд тверджень методики виведені логічно з інших тверджень, які були отримані раніше логічним чи експериментальним шляхом. Отже, знання основ логіки допоможе майбутньому вчителю математики краще розбиратися в дослідженні педагогічних проблем, які виникають при навчанні математики, самому брати участь у розв'язанні цих проблем і тим самим удосконалювати свій професійно-педагогічний рівень.

Знання основ математичної логіки дозволить майбутньому вчителю математики реалізувати дидактичні принципи логіки в навчанні математики і тим самим підвищити ефективність навчання, збільшити його вплив на логічний розвиток учнів.

Логічна підготовка допоможе майбутньому вчителю повною мірою зрозуміти суть логічного аналізу шкільних курсів алгебри та геометрії, чітко усвідомити їх логіко-аксіоматичну основу, відчуті внутрішні пружини їх розвитку.

Щоб досягти певного логічного розвитку учнів, учитель повинен явно використовувати елементи логіки в навчанні математики, ці елементи повинні стати невід'ємною частиною самого процесу навчання. При цьому винятково важливою є роль саме математичної логіки, яка, на відміну від традиційної логіки, може досить органічно включатися в курс математики. Слід однак остерігатися зведення ролі логіки в навчанні математики лише до введення логіко-математичної символіки, яку розуміють як своєрідні стенографічні знаки, що дозволяють коротко записувати математичні тексти.

Фундаментальна логічна підготовка майбутнього вчителя математики буде в значній мірі сприяти формуванню одного з найважливіших його професійних якостей - математичному стилю мислення. Видатний радянський математик і педагог О.Я. Хинчин охарактеризував математичний стиль мислення такими особливостями: 1) доведене до межі домінування логічної схеми міркування; 2) лаконізм, свідоме прагнення завжди знаходити найкоротший логічний шлях із тих, що ведуть до даної цілі; 3) чіткий поділ

математики, про яку ми говорили раніше. По-третє, математика вносить у логіку не тільки досконалість, але й наочність, що є досить суттєвим фактором при навчанні такої абстрактної науки, якою є логіка. Математика робить логіку живою, більш алгоритмічною, а тому привабливішою та більш засвоюваною тими, кого навчають.

Мета даної статті. Навчання математики неможливе без знання основ логіки. Педагогічна діяльність учителя математики повсякденно пронизана логікою. Тому виникає потреба у більшому розкритті тих аспектів викладацької діяльності в області математики, в яких роль логіки і математичної логіки відчувається найсильніше. Саме на це зорієнтована дана стаття, в якій йдеться про роль математичної логіки в професійно-педагогічній спрямованості навчання математики у педагогічному ВНЗ.

Аналіз досліджень і публікацій. Спрямованість навчання на підготовку висококваліфікованого викладача (вчителя) математики, або професійно-педагогічна спрямованість навчання в педагогічному ВНЗ, передбачає такий підхід до побудови усіх навчальних предметів педагогічного ВНЗ, який би дозволив реалізувати головну мету ВНЗ – підготовку висококваліфікованого вчителя математики. Професійно-педагогічну спрямованість повинні мати буквально всі навчальні предмети, які вивчаються в педагогічному ВНЗ. Така спрямованість навчання відображає не тільки мету педагогічної освіти, але і його зміст. Що стосується змісту, то студент зобов'язаний не тільки засвоїти сукупність наукових і педагогічних знань, але і повинен навчитися застосовувати їх у своїй майбутній педагогічній діяльності, зробити вдалими свої перші кроки в цій роботі і згодом досягти професійної майстерності.

Головні умови професійно-педагогічної спрямованості навчання у педагогічному ВНЗ охарактеризовані в роботах [1], [2], [4], [5]. Серед них виділимо наступні: а) забезпечення фундаментальної спеціальної підготовки вчителя математики, що дозволяє оволодіти своїм предметом у межах, які далеко виходять за рамки шкільного курсу; б) поєднання у всіх математичних курсах, що викладаються у педагогічному ВНЗ, наукової і методичної складової (принцип бінарності); в) упровадження ідеї зв'язку конкретного математичного курсу педагогічного ВНЗ із відповідними шкільними предметами; г) виявлення й оптимальне використання усіх можливостей активного впливу кожної математичної дисципліни педагогічного ВНЗ на те, щоб студент, починаючи з першого і до останнього дня свого перебування у стінах ВНЗ, поступово прилучався до майбутньої педагогічної діяльності, осягав нею та входив до неї.

Виклад основного матеріалу. Велике значення для фахової підготовки вчителя математики має принцип бінарності. Поєднання наукової і методичної складової у кожній математичній дисципліні, з одного боку, забезпечить сучасне наукове трактування усіх основних понять і фактів шкільного курсу математики, значно розширить науково-математичний світогляд майбутнього вчителя, продемонструє йому місце шкільної математики у системі математичних наук. З іншого боку, таке поєднання не дозволить математичним курсам відрізнятись по змісту і методам викладання від шкільного курсу математики, зробивши їх більш професійно спрямованими. Особливо

концепції – це довіра собі, власному накопиченому досвіду, що є одним із показників зрілої особистості, який спонукає до подальшого її саморозкриття.

Самореалізація як творча, універсальна тенденція індивіда, що становить основу розвитку та вдосконалення внутрішнього особистісного та професійного потенціалу, котра діє зсередини, переборюючи складності зовнішнього світу, «не на основі тривоги, а в очікуванні радості перемоги».

Самореалізація є механізмом смислового регулювання, кардинальної трансформації життєвих смислів, єдиною підставою якого є його цінність для особистості, цінність насамперед для її розвитку, зростання, для майбутнього. Отже, самореалізуючись у теперішньому часі, соціальний педагог обирає водно час своє минуле і майбутнє, їхній інтерпретативний контекст, а відтак розробляє індивідуально-специфічні форми активності та технології професійної взаємодії.

Самопроєктування – включає параметри ситуації, відображені свідомістю індивіда в процесі регуляції своєї поведінки і одночасно роблячи його учасником даної ситуації, включаючи в процес соціальної взаємодії з середовищем. Здатність особистості вибирати є ключовим утворенням механізму самопроєктування, що іманентно забезпечує рух уперед, розвиток, вдосконалення.

Ці особливості Я-концепцій майбутніх соціальних педагогів проявляються через такі параметри як: 1) пізнавальний потенціал – розумність - це об'ємне систематичне утворення, яке забезпечує чітку систему надання інформації, аналітичну і прогностичну діяльність у всіх ланках управління, глибоке і всебічне знання об'єктів соціальної роботи, їх типологію та особливості у роботі з ними. Оволодіння спеціалістом такою якістю свідчить про його професійну культуру серед потрібних навичок, норм, знань і умінь, що є показником реалізації мистецтва вербального і невербального спілкування, уміння організувати діяльність, вислуховувати і співпереживати, логічно мислити і правильно та переконливо доносити свої думки і наміри до клієнта, навичок самовдосконалення, операційної активності й готовності до оргдіяльності з різними категоріями населення; 2) соціальний потенціал – самоствердження - створення умов для мобілізації резервів психічного розвитку учасників діяльності, забезпечення позитивного психологічного клімату в професійній діяльності, створення психологічного благополуччя, дотримання професійної етики, норм та мови спілкування, котрі прийняті в даному професійному середовищі; 3) конативний потенціал – саморегуляція - здатність до накопичення та аналізу власного професійного досвіду, максимальне використання своїх можливостей та їх компенсація, адекватність та економічність поведінково-вчинкових професійних дій, здатність до професійного й особистісного вдосконалення; 4) моральний потенціал – самоздійснення - актуалізується здатність розпочинати вибір, творчо переходити від етапу до етапу будь-якої діяльності, а саме досягати нового якісного рівня життєтворення, що сприяє виникненню і вдосконаленню власної моральної диспозиції у соціумі, тобто відбувається активне закріплення нових поведінково-вчинкових патернів, відпрацювання умінь самоаналізу

професійної діяльності, а також способів вивільнення власного творчого потенціалу.

Компоненти Я-концепції майбутніх соціальних педагогів та їх особливості мають свої показники, які можна перевірити через відповідні методики. Показником позитивного розвитку когнітивного компоненту Я-концепції є самоусвідомлюваність, яку можна дослідити за допомогою методики дослідження самооцінки та визначення індексу задоволення собою (спрощені версії Q-сортування) В. Стефенсона і методики дослідження егоцентризму. Соціальна самоповага є показником розвитку емоційно-оцінкового компоненту, для дослідження якого можна використовувати методику діагностики міжособистісних відносин та уявлень про себе Т. Лірі.

Вчинково-креативний компонент, який характеризується усвідомленням цінності професійного самовдосконалення та має своїм показником діяльність – компетентність, вивчається за допомогою методики діагностики рівня суб'єктивно контролю (РСК) Дж. Роттера. Четвертий компонент Я-концепції майбутніх соціальних педагогів спонтанно-духовний, показником якого є адаптивність – творчість, найбільш чітко визначається він через тестопитувальник А.В. Фурмана «Наскільки ти адаптований до життя?»

Таким чином, запропонована модель дає змогу вивчення всіх компонентів Я-концепції майбутніх соціальних педагогів через особливості їх професійної діяльності.

Резюме. Стаття презентує методологічну модель психологічного вивчення компонентів Я-концепції майбутніх соціальних педагогів. Я-концепція студентів цієї спеціальності має свої інтегральні особливості розвитку (самовираження, самопроєктування, самореалізація, самоствавлення), які ґрунтуються на відповідних компонентах позитивно-гармонійної Я-концепції: когнітивному, емоційно-оцінковому, вчинково-креативному, спонтанно-духовному.

Ключові слова: позитивно-гармонійна Я-концепція, самовираження, самопроєктування, самореалізація, самоствавлення.

Резюме. В статье представлена методологическая модель психологического изучения компонентов Я-концепции будущих социальных педагогов. Я-концепция этой специальности имеет свои интегральные особенности развития (самовыражение, самопроектирование, самореализация, самоотношение), которые основываются на соответствующих компонентах позитивно-гармоничной Я-концепции: когнитивном, эмоционально-оценочном, поведенческо-креативном, спонтанно-духовном. **Ключевые слова:** положительно-гармоничная Я-концепция, самовыражение, самопроектирование, самореализация, самоотношение

Summary. The article views a methodological model for studying the psychological components of I-concept of future social workers. I-concept peculiar for students of this specialty has its own integral features of the development (self-expression, self-projecting, self-realization, self-appraisal), which are based on the corresponding components of positively harmonious I-concept: cognitive, emotional-evaluative, behavioral-creative, spontaneous-spiritual. **Keywords:** positively harmonious I-concept, self-expression, self-projecting, self-realization, self-appraisal.

та точно записувати означення математичних понять, теорем та їх доведень. Вона надає викладачеві нові засоби для формування умінь і навичок математичного мислення.

Постановка проблеми. Сучасне викладання математики, навчання математики (а також навчання за допомогою математики) не можна уявити без знання основ логіки. При цьому, в дидактичній взаємодії математики та логіки, тобто у взаємодії математики та логіки в процесі навчання математики, можна чітко виділити такі дві сторони. З одного боку, логіка виступає як інструмент педагогіки математики, тобто як інструмент навчання математики. Логіка для педагогіки математики – інструмент особливий. Це – не метод, не засіб і не форма навчання. Це – власне інструмент. З іншого боку, логіка (як своєрідна частина математики) виступає об'єктом, що вивчається в рамках математики і за допомогою математики. Але слід відзначити, що і тут логіка виступає як педагогіка математики, бо вивчення логіки за допомогою математичного матеріалу врешті-решт сприяє більш усвідомленому та глибокому вивченню самої математики.

Як відомо, є шкільна система навчання математики учнів їх учителями та вузівська система навчання майбутніх учителів математики та методики її викладання. У кожній з цих систем відбувається дидактична взаємодія логіки та математики. Ми впевнені, що така взаємодія в першій системі буде ефективнішою та більш дієвою, якщо майбутні вчителі при їх навчанні в педагогічному ВНЗ отримають таку логічну підготовку, яка буде максимально професійно-орієнтована на їх майбутню педагогічну діяльність.

Навчання основам математичної логіки завжди було невід'ємною складовою вітчизняної загальношкільної освіти вчителя математики. Це пов'язано з тим, що [2, с.76]: 1). Знання основ даної науки є вкрай необхідним для майбутніх учителів математики, оскільки не існує математики без логіки. Знання математики без її логіки вважається не повноцінним, тому що це є лише знання окремих розрізнених і ніяк не пов'язаних між собою фактів; 2). Математична логіка, на вищому рівні свого вивчення, дозволить повною мірою продемонструвати логіку математики і тому професійно грамотний викладач математики не може не володіти основами логіки; 3). Не може бути нелогічною методика викладання математики. Педагогіка математики повинна навчити майбутніх учителів навчати своїх учнів не просто математичним фактам, але і логіці математики. Таким чином і педагогіка математики повинна мати тісний зв'язок з логікою. Але, щоб піднятися на такі вершини логіки як логіка математики та логіка педагогіки, необхідно, звичайно ж, познайомитися з основами самої логіки як науки.

Відомо, що є загальна або традиційна логіка (що сягає до Аристотеля) та логіка математична. Тому виникає питання: чи не доцільно для підготовки вчителів математики включити курс загальної логіки замість математичної? На наше велике переконання, в цьому випадку більш виправданим кроком є вибір саме математичної логіки. По-перше, її вивчатимуть майбутні вчителі математики та інформатики, а з професійної точки зору, їм просто необхідно володіти знаннями основ цієї науки. По-друге, саме математична логіка на вищому рівні свого вивчення здатна повною мірою продемонструвати логіку

2. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. – Рига, НПЦ «Эксперимент», 1998. – 180 с.

3. Левіна І. А. Професійна діяльність учителя з формування пізнавальної самостійності підлітків засобами моделювання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / І. А. Левіна. – Одеса, 2001. – 18 с.

4. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования / М. М. Левина. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.

5. Пріма Р. М. Едукаційне середовище формування мобільності майбутнього педагога на етапі допрофесійної підготовки: змістова характеристика / Р. М. Пріма // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 51. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2009. – С. 311-316.

6. Рогальська Н. В. Едукаційне середовище як фактор розвитку фахівців дошкільної освіти / Н. В. Рогальська // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 51. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2009. – С. 321-326.

7. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: [учебн. пособие] / Г. К. Селевко. – М.: Нар. образование, 1998. – 256 с.

8. Серьожникова Р. К. Індивідуально-ціннісний підхід до розвиваючої освіти студентів в університеті непедагогічного профілю / Р. К. Серьожникова // Наукові праці. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. Випуск 5 (155). Частина І. – Донецьк: ДВНЗ «ДонНТУ», 2009. – С. 280-289.

9. Шевченко В. Л. Вербальное и невербальное моделирование информационной обучающей среды и ее алгоритмическое построение / В. Л. Шевченко // Личность в едином образовательном пространстве: сборник научных статей I Международного образовательного форума (г. Запорожье, 5-7 мая 2010 года) / под науч. ред. проф. К. Л. Крутий. Часть 2. Конференции «Детство в современном мире: первые 7 лет и вся жизнь», «Информационно-коммуникативное пространство как новая среда личности». – Запорожье: ООО «ЛИПС» ЛТД, 2010. – С. 316-323.

Подано до редакції 02.09.2010

УДК 371.134:510.6

РОЛЬ І МІСЦЕ МАТЕМАТИЧНОЇ ЛОГІКИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

Сінько Юрій Іванович

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри інформатики,

Херсонський державний університет, м. Херсон

Невід'ємним компонентом змісту фундаментальної освіти майбутніх учителів математики є математична логіка, яка має важливе значення у фаховій підготовці вчителя математики. Вона дозволяє йому вникнути в сутність поняття доведення, з'ясувати зміст поняття логічного слідування, встановити взаємозв'язки між різного роду теоремами (взаємно оберненими та взаємно протилежними). Символіка математичної логіки дозволяє стисло формулювати

Література

1. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: Навчальний посібник. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 310 с.

2. Белинская А. Б. Основы социальной работы: учеб. пособие / А. Б. Белинская. – М., 2001. – 228 с.

3. Капська А. Й. Соціальна робота: навчальний посібник / А. Й. Капська. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 328 с.

4. Фурман А.В., Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: Навчальний посібник. – Львів: Новий світ-2000, 2006. – 360 с.

5. Фурман А.В. Ідея професійного методологування: Монографія. – Ялта-Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 205 с.

Подано до редакції 12.09.2010

УДК 378.371

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІ ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ ЗАСОБАМИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Кобзєва Ірина Олександрівна

викладач фізичного виховання

Харківського торговельно-економічного коледжу

Київського національного торговельно-економічного університету

аспірант кафедри педагогіки РВНЗ КГУ (м. Ялта)

Постановка проблеми. Проблема формування здорового способу життя підростаючого покоління існує як медична, психологічна, педагогічна, соціальна, тому що здоров'я має специфіку проявлятися на фізичному, психологічному, соціальному рівнях. На сьогодні загальноосвітній заклад є основним соціальним інститутом, який надає дітям базову освіту, вирішує завдання розвитку та виховання школярів, проте, проблема збереження і зміцнення здоров'я постає і перед іншими закладами, зокрема, коледжами, в яких учні продовжують здобувати освіту. На сьогоднішній день в Україні прийнято багато державних програм, спрямованих на пропаганду здорового способу життя; створено мережу центрів здоров'я, відкрито безліч різноманітних спортивних клубів, але значних позитивних зрушень у покращенні фізичного, духовного, психічного, соціального здоров'я школярів не відбувається.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблема здоров'я активно розроблялася відомими філософами, культурологами, психологами В. Казначеевим, В. Климовою, В. Скуміним, Є. Спіріним, І. Фроловим, В. Леві, А. Маслоу. Такі вчені, як Е. Белік, В. Бобрицька, М. Болотова, І. Брехман, Е. Булич, М. Гончаренко, М. Гриньова, І. Муравов присвятили свої праці валеології – науці про здоров'я людини.

Особливої актуальності набувають дисертаційні дослідження сучасних педагогів: В. Горашука, О. Дубогай, С. Кириленко, С. Лапасенко, С. Свириденко, С. Тищенко, Н. Хамської, В. Шахненко, у яких розкриваються

різні аспекти формування культури здоров'я та здорового способу життя учнів шкіл.

Проблеми мотивації діяльності та поведінки досліджували як психологи (Л.Божович, В.Вілонас, О.Леонт'єв, С.Рубінштейн, А.Маслоу, В.Семиченко та інші), так і педагоги (Ю. Кулуткін, А. Маркова, Н. Морозова, Г. Сухобська, Г.Щукіна та інші).

Незважаючи на ґрунтовність проведених досліджень, не знайшли достатнього вивчення особливості формування мотивації щодо збереження здоров'я студентів коледжу під час здобуття освіти, а також розробка і впровадження в освітній процес навчальних закладів спеціальних програм і технологій, спрямованих на формування у них мотивації збереження здоров'я.

Мета статті полягає в тому, щоб розглянути психологічний механізм формування у студентів коледжу ціннісного ставлення до здоров'я та мотивацію його збереження; на основі аксіологічного підходу визначити основні ідеї концепції формування мотивації збереження здоров'я та основні етапи її формування засобами здоров'язберігаючих освітніх технологій у навчально-виховному процесі коледжу.

Основний зміст статті. Рішення проблеми формування ціннісного ставлення особистості до збереження здоров'я залежить від сформованості у неї відповідної мотивації та цінностей. Відповідно до аксіологічного підходу цінність здоров'я та мотивація його збереження стануть надбанням особистості в тому випадку, якщо вони не тільки соціально значимі, а, в першу чергу, особистісно значимі, необхідні для життєдіяльності самої особистості. Для формування у студентів мотивації збереження здоров'я та ціннісного ставлення до нього недостатньо лише інформування про різні засоби, шляхи, методи його збереження. Необхідно досягти того, щоб людина прагнула цього сама. Прагнення збереження здоров'я може набути спонукальну силу мотиву діяльності тоді, коли вона інтеріоризована студентом, являє собою необхідний момент внутрішнього існування, коли він може чітко сформулювати цілі своєї діяльності та поведінки, знаходити ефективні засоби їх реалізації, здійснювати своєчасний контроль, оцінку й коректування власних дій [6].

Будь-який усвідомлений мотив активізує життєву енергію людини на відповідну діяльність й спрямовує на її виконання. Сила мотиву полягає в тому, що людина додержується певних правил, норм, вимог і підкоряє ним повсякденне життя. Мотиви і цінності посідають важливе місце у формуванні норм, звичок, способу життя, стилю поведінки, що необхідні для успішного функціонування соціуму й продуктивного забезпечення життєдіяльності особистості.

На думку ряду дослідників (С. Архангельського, Б. Безсонова, П. Гуревича, М. Кагана та ін.) прийняття й засвоєння цінностей відбувається в такій послідовності: Інформація → Трансформація → Активна діяльність (прийняття або неприйняття) → Інклюзія → Динамізм.

Під інформацією розуміється одержання відомостей про норми, правила, цінності, що існують в соціумі та умови їх реалізації; трансформація передбачає «переклад» інформації на власну індивідуальну мову; активна діяльність дозволяє людині прийняти норми, правила до власної системи

професійному й особистісному розвитку майбутніх педагогів шляхом організованої та самостійної пізнавальної діяльності за умови активної взаємодії педагога і студентів та студентів один з одним. Основними компонентами пізнавального середовища можна визначити: психолого-комунікативний (установлення між учасниками пізнання довіри, емпатії, допомоги і підтримки); гностичний (володіння студентами способами інтелектуальної діяльності, навичками самостійної роботи); соціально-поведінковий (взаємодія у процесу пізнання, різні форми і способи співорганізації); предметний (наявність обладнання, засобів, що сприяють раціональній організації пізнавальної діяльності); технологічний (різноманітні форми педагогічного спілкування, що використовуються в освітньому просторі). Пізнавальне середовище буде ефективним за умови організації його за принципами інформативності, науковості, емоційності, комунікативності, мобільності, інтенсивності, активності й самостійності.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Подальше дослідження передбачає більш детальне вивчення впливу пізнавального середовища на професійне становлення майбутніх вихователів і, зокрема, на формування у студентів готовності до організації пізнавальної діяльності дітей у сучасному дошкільному закладі.

Summary. In article the meaning independent cognitive activity of the students as factor of professional development in educational environment of a higher school is opened; the essence and basic components of developing environment is determined which promotes professional growth of the future tutors. **Keywords:** developing training, educational environment developing environment, cognitive independence.

Резюме. В статье раскрыто значение самостоятельной познавательной деятельности студентов как фактора профессионального развития в образовательной среде высшей школы; определена сущность и основные компоненты развивающей среды, которая содействует профессиональному становлению будущих воспитателей. **Ключевые слова:** развивающее обучение, образовательная среда, развивающая среда, познавательная самостоятельность.

Резюме. У статті розкрито значення самостійної пізнавальної діяльності студентів як фактору професійного розвитку в освітньому середовищі вищої школи; визначена сутність і основні компоненти розвивального середовища, що сприяють професійному становленню майбутніх вихователів. **Ключові слова:** розвивальне навчання, освітнє середовище, розвивальне середовище, пізнавальна самостійність.

Література

1. Биков В. Ю. Навчальне середовище сучасних педагогічних систем / В. Ю. Биков // Личность в едином образовательном пространстве: сборник научных статей I Международного образовательного форума (г. Запорожье, 5-7 мая 2010 года) / под науч. ред. проф. К. Л. Крутий. Часть 2. Конференции «Детство в современном мире: первые 7 лет и вся жизнь», «Информационно-коммуникативное пространство как новая среда личности». – Запорожье: ООО «ЛИПС» ЛТД, 2010. – С. 234-243.

За результатами вивчення різних підходів до поняття «пізнавальна активність» можна визначити основні риси пізнавальної активності: позитивне ставлення до діяльності, мобілізація морально-вольових зусиль на досягнення результату, стійкий інтерес до знань, потреба у самостійних пізнавальних діях, прагнення активно мислити у процесі сприймання, розумове напруження у процесі оволодіння знаннями, зосередженість і стійкість уваги, висока самоорганізованість і працездатність, радість пізнання, готовність до оволодіння знаннями, спрямованість мисленнєвих операцій і уваги на розуміння матеріалу і т. ін. Отже, саме ці риси слід розвивати у студентів у процесі взаємодії їх в освітньому пізнавальному середовищі.

Означені положення зумовлюють певні особливості в організації навчального процесу, однією з основних тенденцій якого є орієнтація на активне засвоєння студентами способів пізнавальної діяльності. На думку науковців (А. Вербицький, В. Загвизинський, В. Ляудіс, А. Хуторської та ін.), у розвитку особистості при навчанні важливим компонентом є оволодіння процесом, способами і засобами діяльності, а не лише оволодіння знаннями. Оволодіння способами розумової діяльності спрямовано на розумовий розвиток студентів, оволодіння способами предметної діяльності безпосередньо пов'язано з формуванням практичних умінь. Гностичний компонент педагогічної діяльності – це система знань і вмінь педагога, яка складає основу його професійної діяльності, а також певні властивості пізнавальної діяльності, які впливають на її ефективність. Набуття майбутнім спеціалістом означених умінь відбувається у процесі навчально-пізнавальної та самостійної пізнавальної діяльності.

Оскільки активність і самостійність у пізнавальній діяльності тісно пов'язані, важливим фактором професійного розвитку в освітньому середовищі ВНЗ виступає самостійна робота студентів, у процесі якої студент виступає як активна творча особистість, як творець власної культури, освіти, готовності до майбутньої професії. Самоосвітня діяльність не лише формує у студентів навички пізнавальної діяльності, які необхідні їм для здійснення безперервної освіти протягом подальшої трудової діяльності, а й має велике виховне значення, оскільки розвиває самостійність як професійну якість, що відіграє важливу роль у структурі особистості сучасного фахівця.

Науковцями доведено, що ефективність самостійної роботи залежить від багатьох факторів: змісту і складності завдань, рівня розвитку навичок самостійної роботи і способів інтелектуальної діяльності, якими володіють студенти, однак головною умовою є глибоке усвідомлення студентами її цілей і способів, усвідомлення себе як особистості, яка самостійно організує, направляє і контролює процес навчання. Поступове підвищення рівня самостійності студентів в освітньому середовищі ВНЗ відбувається за рахунок зменшення міри допомоги їм у здійсненні пізнавальної діяльності, що сприяє поступовому перетворенню їх у суб'єкти навчально-пізнавальної діяльності.

Висновки. Аналіз сутності поняття «освітнє середовище» дає можливість поглибити уявлення про його змістову характеристику, структуру та уточнити наше розуміння поняття «пізнавальне середовище». Отже, пізнавальне середовище ми розглядаємо як сукупність складових, що сприяють

цінностей або не прийняти їх (відкинути); інклюзія — означає ініціювання, включення правил, норм у визначену особисто людиною систему цінностей; динамізм передбачає зміни особистості, пов'язані із прийняттям або запереченням цінностей.

Таким чином, мотиви дозволяють усвідомити необхідність, важливість певних дій, певної лінії поведінки, активізують діяльність людини, а цінності визначають генеральну позицію особистості, загальний підхід до світу і самого себе, складають зміст її світогляду, стимулюють поведінку і вчинки, виступаючи як важливий фактор діяльності.

Методологічною основою дослідження щодо формування мотивації збереження здоров'я студентів коледжу є аксіологічний підхід. Відповідно до цього підходу були сформульовані провідні ідеї концепції:

- психофізичне здоров'я особистості визначається двома взаємозалежними й взаємодоповнюючими один одного компонентами: світоглядним (здоровий спосіб життя) і поведінковим (здоровий стиль життя);

- добровільне, усвідомлене прийняття особистістю цінностей здорового способу й стилю життя відбувається в процесі формування відповідної мотивації і засвоєння (прийняття) нею відповідної системи цінностей;

- формування цінностей і мотивації особистості щодо збереження здоров'я відбувається за використанням здоров'язберігаючих технологій в процесі ціннісно-орієнтовної фізкультурно-оздоровчої діяльності спеціально організованої й органічно включеної в освітній процес навчального закладу. Саме в процесі такої діяльності студент виступає як повноправний суб'єкт освітнього процесу, що забезпечує гармонічне формування у нього мотивації збереження здоров'я і ціннісного ставлення до нього;

- мотивація збереження здоров'я та ціннісна орієнтація на його пріоритет в життєдіяльності особистості є рушійною й направляючою силою, яка мобілізує її вольові зусилля, активізує відповідні дії, регулює поведінку, стимулює особистісний розвиток, а в перспективі – професійне зростання;

- найважливішим фактором збереження, зміцнення й удосконалення здоров'я є сформованість відповідної мотивації (світоглядний і поведінковий компоненти), яка визначає вибір людиною здорового способу й здорового стилю життя.

Слід відзначити, що поняття «здоровий спосіб життя» (ЗСЖ) і «здоровий стиль життя» (ЗСЖ) використовуються в науковій літературі останніх років активно, але розуміють їх як синоніми. До середини 90-х років у вітчизняній науці використовувалося тільки одне поняття «ЗСЖ», що розкривалося не тільки як певне світовідчуження й світорозуміння, але і як певна усвідомлена поведінка, заснована на гармонії людини й природи. Так, Н. Барішева вважає, що здоровий спосіб життя - це сукупність духовних цінностей і реальних видів, форм і сприятливих для здоров'я ефектів діяльності щодо забезпечення оптимального задоволення потреб людини [2].

Пізніше із закордонної наукової літератури прийшло поняття «здоровий стиль життя». Виникла необхідність розмежувати область застосування й визначити зміст кожного з них. Оскільки поняття «спосіб життя», на наш погляд, більше пов'язане з духовною сферою особистості, з такими її

властивостями, як почуття, уявлення, усвідомлення, осмислення, оцінювання, формування ставлення. Отже, більш логічно було б розуміти під здоровим способом життя певний світогляд людини. Поняття «стиль», на нашу думку, більше пов'язане з діяльним аспектом життя людини і стосується, насамперед, тих дій, вчинків, поведінки, які людина безпосередньо здійснює в процесі життя, щоб зберегти власне здоров'я.

Таким чином, здоровий спосіб життя - це відповідна система поглядів, переконань щодо необхідності збереження здоров'я, яка визначає стиль життя людини. У свою чергу, здоровий стиль життя – це власне ті дії (збалансоване харчування, фізична активність, відсутність шкідливих звичок та ін.), які людина здійснює у відповідності до власних переконань і поглядів для збереження здоров'я.

Аналіз досліджень дозволив установити, що до показників здоров'я, що сформоване здоровими образом і стилем життя, відносять: 1) рівень і гармонійність фізичного розвитку особистості; 2) функціональний стан організму (наявність резервних можливостей основних фізіологічних систем; 3) рівень імунного захисту й неспецифічної резистентності; 4) наявність захворювань; 5) сформованість мотивації (установок, потреб, інтересів, цінностей та ін.) та вольових рис характеру [3].

Якщо перші чотири показники не мають потреби в додатковій інтерпретації, то п'ятий показник здоров'я - суцільно особистісний. Саме пізнавальна сфера (насамперед, мислення) забезпечує взаємозв'язок здоров'я й здорового способу й стилю життя, сформована мотивація й вольові якості сприяють практичній реалізації здорового способу й стилю життя, що в цілому обумовлює ціннісне ставлення особистості до власного здоров'я, усвідомлене прагнення до його збереження, зміцнення, корекції.

Для з'ясування механізму формування мотивації та ціннісного ставлення до здоров'я розглянемо характер взаємозв'язку ставлення, цінностей і діяльності. В. Мясіщев дає таку характеристику ставлення особистості в його взаємозв'язку з діяльністю й цінностями:

- ставлення людини представляє свідомий, виборчий, заснований на її досвіді психологічний зв'язок з різними сторонами об'єктивної дійсності, що виражається в діях, реакціях і переживаннях;
- ставлення людини вибіркові, насамперед, в емоційно-оцінному розумінні. Свідоме відношення особистості до дійсності є своєрідним показником високого її рівня розвитку;
- ставлення особистості (до об'єктів, предметів, явищ дійсності) утворюються й формуються в процесі діяльності;
- справжні людські ставлення-цілі - це цінності;
- ставлення особистості - це сила, потенціал, що визначає ступінь її інтересу, ступінь виразності емоцій, ступінь напруги бажання або потреби [4].

Розуміння сутності механізму формування ставлення особистості в процесі діяльності розглядається в роботах К. Абульханової-Славської. На думку автора, ставлення особистості – це ті «мости», які вона будує в житті, без яких неможливий її подальший рух. Саме життя, на її думку, являє собою певні ціннісно-значеннєві й, разом з тим, життєво-практичні узагальнення,

пізнавальні утруднення, що створюють психологічний бар'єр для здійснення пізнавального процесу.

Слід зазначити, що пізнавальна діяльність здійснюється у процесі постійної взаємодії викладача і студентів, тобто особистісна взаємодія учасників процесу пізнання виступає обов'язковою складовою пізнавального середовища. У психології взаємодія – це процес безпосереднього або опосередкованого впливу суб'єктів один на одного, що обумовлює їх зв'язки. Науковці (В. Загвязинський, М. Левіна, В. Лозова, С. Подмазін, О. Савченко та ін.) звертають увагу на те, що активними у навчанні мають бути обидві сторони навчального процесу. Досягти активності у пізнавальній діяльності можна лише при розумінні навчання як особистісно опосередкованого процесу взаємодії і спілкування викладача і студентів, спрямованого на досягнення спільної мети – формування творчої особистості спеціаліста та створення середовища, яке сприятиме розвитку активності, цілеспрямованості й результативності навчання.

Вирішенню цієї проблеми, на наш погляд, сприяє зміна характеру взаємодії викладача і студентів у пізнавальній діяльності. У процесі діяльності викладач може виступати в різних ролях у залежності від ситуації навчання: як лектор, консультант, порадник при передачі інформації; тьютор, інструктор, тренер при засвоєнні матеріалу і формуванні умінь; аніматор (душа), фасилітатор (той, що полегшує) у процесі спілкування; модератор (посередник) у ситуаціях групової взаємодії учасників навчального процесу тощо. Відповідно і студент стає активним учасником навчального процесу, здатним до формулювання цілей, виявлення проблем, активного аналізу інформації, пошуку шляхів вирішення проблем. Тобто навчальний процес має бути цілісною взаємодією її учасників – викладача і студентів. Багатоманітність педагогічної взаємодії створює передумови для розвитку творчості і самостійності студентів, інтелектуалізує їх навчальну діяльність, сприяє розвитку активності, самостійності, ініціативності, розвиває емоційну сферу особистості.

Пізнавальна діяльність тісно пов'язана з активністю, яка виступає як умова перетворювальної, пізнавальної діяльності, риса особистості. У дисертаційному дослідженні І. Левіної [3] обґрунтовано доведено, що пізнавальна самостійність – це якість особистості, яка полягає у прагненні і здатності людини без сторонньої допомоги здобувати нову інформацію з різних джерел, самостійно аналізувати, узагальнювати її та використовувати в різних ситуаціях, тоді як пізнавальна активність виявляється лише в готовності до навчально-пізнавальної діяльності на основі обмеженості власних знань. Проте вона не виключає наявності показових шляхів і раціональних способів розумових дій. Щодо пізнавальної самостійності, то здатність використовувати пізнавальні, практичні та організаційні уміння у процесі самостійного пізнання стверджує її наявність. Це не означає, що пізнавальна самостійність є можливою без пізнавальної активності. Саме пізнавальна активність є необхідною умовою виникнення пізнавальної самостійності, тобто ці поняття перебувають у тісному взаємозв'язку, але кожне має власну специфіку.

інтеграційних процесів. Основними дидактичними принципами розвивального навчання є такі: цілеспрямований розвиток на основі комплексної розвивальної системи; системність і цілісність змісту; провідна роль теоретичних знань; навчання на високому рівні складності; вивчення матеріалу швидкими темпами; усвідомлене ставлення особистості до процесу навчання; включення у процес навчання не лише раціональної, а й емоційної сфери; проблематизація змісту; індивідуальний підхід у процесі навчання [7, с.186-187].

З урахуванням означеного розвивальне середовище – це таке середовище, яке сприяє реалізації, вдосконаленню особистісних проявів та професійному становленню майбутніх педагогів за рахунок організації предметного, соціального оточення та їх взаємодії. Середовище буде розвивальним, якщо воно створює умови для розвитку і саморозвитку кожної особистості з урахуванням індивідуальних особливостей; сприяє особистісному і професійному становленню студентів; ставить їх у ситуації вибору, приймання самостійних рішень; виховує відповідальне ставлення за результати навчально-пізнавальної діяльності; створює можливості досліджувати, експериментувати, використовуючи при цьому певні засоби, форми педагогічного спілкування.

Грунтуючись на визначенні сутності поняття освітнього середовища, його компонентів і сфер впливу, наведемо нашу думку стосовно того, яким має бути сучасне освітнє середовище ВНЗ. Роль освітнього середовища ВНЗ повинна виявлятися в можливості створювати умови для професійного й особистісного розвитку кожного студента. Цей процес пов'язаний з організацією творчої діяльності студентів шляхом занурення їх у процес пізнання, що активно і стрімко розвивається та інтегрує у собі навчальну і професійну спрямованість. Тобто освітнє середовище передусім має бути пізнавальним, оскільки саме пізнавальна діяльність студентів виступає як така, що більшою мірою зумовлює хід і результати професійно-педагогічної підготовки. Тому в аспекті започаткованого дослідження більш доцільним вважаємо використання терміна «пізнавальне середовище», а не «розвивальне середовище», не дивлячись на те, що в сучасній освіті більш вживаним є поняття розвивального навчання.

Специфіка пізнавального середовища зумовлена особливостями пізнавальної діяльності. Пізнавальну діяльність студентів ми розглядаємо як таку, що відбувається у двох основних формах: а) як таку, що здійснюється під керівництвом викладача; б) як таку, що виникає з ініціативи самої особистості. У першому випадку пізнавальна діяльність виступає у формі навчально-пізнавальної діяльності, метою якої є засвоєння певної сукупності знань, умінь, навичок. У другому випадку пізнавальна діяльність здійснюється у формі самостійної пізнавальної діяльності, тобто такої, що виникає з власної пізнавальної потреби особистості і в якій вона самостійно добирає засоби і методи пізнавальної діяльності. Обидві форми пізнавальної діяльності тісно пов'язані між собою, мають взаємний вплив одна на одну.

Постійне поновлення освітнього середовища, інформаційного і процесуального складу дій сприяє підвищенню рівня домагань студентів у досягненні пізнавальної мети, а, відтак, вихованню суб'єктивної позиції людини, яка прагне зрозуміти, пояснити певне явище чи проблему, подолати

основні напрямки, в яких розгортається активність особистості. Вони проявляються в постановці завдань, які вирішує особистість, у вибірковості цих завдань, різній мірі активності, наполегливості, самостійності, які вона проявляє при їх розв'язанні [1].

К. Абульханова-Славська відзначає, що просте виконання діяльності не розвиває й навіть не збагачує особистість – важливим є ставлення особистості до діяльності, яка має ціннісний характер [1]. От чому формування ціннісного ставлення особистості до власного здоров'я передбачає її залучення у відповідну діяльність, у процесі якої розвиваються особистісні якості, формуються необхідні ціннісні орієнтації, інтереси, потреби і, в цілому, мотивація збереження здоров'я.

Діяльність, яка спрямована на формування мотивації збереження здоров'я, передбачає участь студента як повноправного суб'єкта освітнього процесу, оскільки вона має супроводжуватися напруженою роботою його свідомості й реалізується поетапно.

Перший етап - цілепокладання. На цьому етапі суб'єкт відповідно до власних поглядів, думок, переконань, уявляє майбутній (очікуваний) результат своєї діяльності, «фокусується» на ньому, конкретизує свої бажання у вигляді конкретної мети.

Другий етап – усвідомлення. На цьому етапі відбувається усвідомлення важливості і необхідності певних дій; виникає розуміння того, для чого потрібно здійснювати дану діяльність.

Третій етап – осмислення власних дій (поведінки). Цей етап пов'язаний з пошуком рішення – що саме необхідно зробити для досягнення поставленої мети. На цьому етапі людиною розробляється план власних дій, здійснюючи які буде досягнуто поставлену мету.

Якщо деякі з етапів формування мотивації збереження здоров'я будуть пропущені, то це призведе до механічного прийняття чужих стереотипів мислення або поведінки, а сама діяльність втратить свій творчий, усвідомлений характер.

Акцентуючи увагу на формуванні у студентів коледжу ціннісного ставлення до здоров'я та мотивації його збереження, виділяючи цю діяльність із усього різноманіття навколишньої дійсності, ми виходимо з того, що це обумовлене не тільки сучасними вимогами до особистості, а й потребами самої особистості.

Таким чином, процес формування у студентів мотивації збереження здоров'я та ціннісного ставлення до нього має охоплювати різні сторони його особистості: пізнавальну, емоційно-вольову, мотиваційну. На нашу думку, цей процес може бути реалізований шляхом застосування у навчально-виховному процесі коледжу здоров'язбереігаючих освітніх технологій (ЗОТ).

Здоров'язбереігаючі освітні технології – це система дій, спрямованих не тільки на створення максимально можливих умов для збереження, зміцнення й розвитку духовного, емоційного, інтелектуального, особистісного й фізичного здоров'я всіх суб'єктів освіти (учнів, педагогів та ін.), а й на формування у них ціннісного ставлення до власного здоров'я.

В педагогічній теорії та практиці виділяють такі типи здоров'язберігаючих технологій: медико-гігієнічні, фізкультурно-оздоровчі, екологічні здоров'язберігаючі технології, технології забезпечення безпеки життєдіяльності, здоров'язберігаючі освітні технології [5].

Саме здоров'язберігаючі освітні технології, на нашу думку, дозволяють формувати мотивацію та ціннісне ставлення до здоров'я. Ці технології підрозділяються на три підгрупи: 1) організаційно-педагогічні технології (ОПТ), що визначають структуру навчального процесу, що сприяють запобіганню виникненню у студентів станів психоемоційного навантаження, перевтоми, гіподинамії та інших дезадаптаційних станів, що негативно позначаються на їх здоров'ї; 2) психолого-педагогічні технології (ППТ), пов'язані з безпосередньою діяльністю викладача на занятті (стиль спілкування, психологічний клімат, стиль викладання та ін.); 3) навчально-виховні технології (НВТ), які передбачають розробку і використання спеціальних програм навчання правильній турботі про власне здоров'я й формування культури здоров'я студентів; формування у них мотивації здорового способу життя, попередження виникнення залежностей (ігрової, комп'ютерної та ін.) та шкідливих звичок, що вимагає відповідної виховної роботи зі студентами як на заняттях, так і після занять; організовану і цілеспрямовану освітню роботу з батьками та ін.

Висновок. Отже, для формування у студентської молоді мотивації збереження здоров'я та ціннісного ставлення до нього необхідно створити певні умови, проводити цілеспрямовану і організовану роботу, використовуючи спеціальні програми, що дозволяють реалізувати здоров'язберігаючі освітні технології.

Перспективним напрямком подальшого дослідження є розробка і впровадження у навчально-виховний процес коледжу відповідної здоров'язберігаючої освітньої технології, спрямованої на формування у студентів ціннісного ставлення до здоров'я та мотивації його збереження.

Резюме. Стаття посвячена вопросам формирования у студентов колледжа мотивации сохранения здоровья. Рассмотрен психологический механизм формирования ценностного отношения к здоровью. Определены основные концептуальные идеи формирования мотивации сохранения здоровья студентов колледжа; выделены этапы ее формирования. Обоснована целесообразность использования здоровьесберегающих образовательных технологий в учебно-воспитательном процессе колледжа для формирования у студентов мотивации его сохранения. **Ключевые слова:** здоровье, мотивация сохранения здоровья, здоровьесберегающие образовательные технологии.

Резюме. Стаття присвячена питанням формування у студентів коледжу мотивації збереження здоров'я. Розглянуто психологічний механізм формування ціннісного ставлення до здоров'я. Визначено основні концептуальні ідеї щодо формування мотивації збереження здоров'я студентів коледжу; виділено етапи її формування. Обґрунтовано доцільність застосування здоров'язберігаючих освітніх технологій у навчально-виховному процесі коледжу для формування у студентів мотивації його збереження.

Як бачимо з визначень, освітнє середовище завжди виступає як система, сукупність певних умов, елементів, засобів, а, отже, має певну структуру. Структуру освітнього середовища, на думку науковців, становить певна сукупність компонентів, які визначаються вченими в залежності від того, які аспекти середовища досліджувалися. Н. Рогальська до структури освітнього середовища відносить декілька складових, а саме: архітектурно-естетична організація життєвої території освітнього закладу, змістово-методичний (державні документи освіти, система організації освіти), комунікативно-організаційний (духовно-ціннісні орієнтації суб'єктів освітнього середовища, особливості спілкування, викладання і учіння, специфіка управління тощо), науково-дослідницький (забезпечення активної участі студентів у науковій роботі ВНЗ) компоненти [6, с.323].

Р. Пріма вважає, що середовище містить у собі такі компоненти: організаційно-методичний (концепції навчання, виховання; навчальні плани, програми, посібники, методичні рекомендації тощо); особистісно-орієнтований (наявність умов та можливостей для задоволення потреб особистості відповідно до індивідуальних освітніх траєкторій; пристосованість середовища до реалізації особистістю своєї активності у різних видах діяльності: пізнавальної, інформаційної, наукової тощо); змістовно-технологічний (цілі, завдання, умови, форми, методи навчально-виховного процесу; використання ефективних технологій навчання) [5, с.315].

На погляд В. Бикова, до складу навчального середовища входять: учнівсько-групова складова педагогічної системи, яку складає мікросоціум навчальної групи; вчительська складова педагогічної системи, яка здійснює спрямоване на цілі освіти управління навчально-виховним процесом, що базується на педагогіці толерантності, особистісно-орієнтованих методах навчання і виховання, та забезпечує формування в учнів знань, умінь, навичок, способів продуктивного мислення і пізнання, соціально значущих цінностей і відносин особистісного розвитку; система засобів навчання, до складу якої входить сукупність матеріальних та інформаційних об'єктів, які застосовуються у процесі навчання і в яких задовольняються вимоги щодо їхнього ефективного й безпечного використання [1, с.236]. Зауважимо, що такий погляд може бути застосовано і в умовах навчання у вищій школі.

Інтерес для нашого дослідження становить також праця Р. Серьожникової, яка простір професійно-педагогічної підготовки визначає як систему координат вектора перетворювальної діяльності, що визначається за допомогою шкал «Креативність», «Репродуктивність», «Самоактуалізація», «Адаптація», кожна з яких відповідає певній стадії системи професійно-педагогічної освіти й певному типу творчої позиції. Відповідно автор виділяє і різні види середовищ: дидактичне, дидактико-психологічне, особистісно-ціннісне та креативне [8].

Ще одним терміном, що визначає характер середовища, в якому відбувається становлення особистості майбутнього фахівця, є «розвивальне середовище». Теорія розвивального навчання (В. Давидов, Л. Занков, Д. Ельконін) ґрунтується на формуванні новоутворень у психіці особистості, не заданих навчанням, а виникненням їх у результаті внутрішніх, глибинних

діяльності педагога з формування пізнавальної самостійності був предметом наукового аналізу В. Мясичева, О. Савченко, В. Тюріної, Г. Щукіної та ін.

Формування цілей статті (постановка завдання). В аспекті нашого дослідження суттєвим є з'ясування впливу освітнього середовища ВНЗ на формування у майбутніх вихователів готовності до організації пізнавальної діяльності дітей у дошкільному закладі з урахуванням тієї обставини, що у процесі навчання студент займає подвійну позицію: з одного боку, він є суб'єктом пізнавальної діяльності, з іншого – виступає у ролі майбутнього суб'єкта організації і керівництва процесом пізнавальної діяльності дітей. Метою статті є розкриття сутності понять освітнє, розвивальне, пізнавальне середовище та визначення ролі самостійної пізнавальної діяльності як фактору професійного розвитку студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття освітнього середовища є досить широким. Загалом середовище розглядається науковцями як об'єктивне чи суб'єктивне явище, пов'язане з особистістю. Середовище – це проміжна ланка між людиною і світом. Зауважимо, що в залежності від специфіки дослідження науковці використовують різну термінологію, але більшість із цих понять пов'язана саме з освітнім процесом. Загальноприйнятим є розуміння освітнього середовища як сукупності об'єктивних умов, факторів, компонентів, що сприяють успішному функціонуванню освіти. Наведемо деякі з авторських визначень. Так, Р. Пріма розглядає поняття освітнього й едукативного середовища як синоніми і трактує останнє як сукупність умов, що створюються для особистісно-професійного розвитку суб'єктів навчально-виховного процесу [5, с.312]. На думку В. Бикова, навчальне середовище – це штучно побудована система, структура і складові якої створюють необхідні умови для досягнення цілей навчально-виховного процесу [1, с.235].

Н. Рогальська визначає едукативне середовище як сформовану систему потенційних можливостей для максимально можливого розвитку мотиваційної та технологічної сфер особистості, а також особистості у цілому, що знайде відображення у розвитку педагогічної самосвідомості майбутнього педагога [6, с. 323].

В. Шевченко послуговується поняттям «інформаційне навчаюче середовище» і розглядає його як системно організовану сукупність організаційно-педагогічних, дидактико-психологічних, комунікаційних і програмно-технічних засобів і заходів цілеспрямованого процесу навчання як основи цілісного професійного, загальноінтелектуального, культурного, духовного і соціального розвитку особистості; як природне або штучно створене соціокультурне оточення учня, що включає різні види засобів і змісту освіти, які здатні забезпечити його продуктивну пізнавальну діяльність [9, с.316-317].

Досліджуючи педагогічну концепцію проблемного навчання, М. Левіна зазначає, що його моделювання спрямоване на створення інноваційного середовища, яке вона називає пізнавальним, таким, що максимально наближається до логіки самостійного пошуку в придбанні знань [4, с.68].

Ключові слова: здоров'я, мотивація збереження здоров'я, здоров'язберігаючі освітні технології.

Summary. The article is devoted the questions to form of students college motivation keep health. The psychology mechanism or forming of valuable relation to health is examined. The main fundamental conceptual ideas of forming motivation keeping students of college health are shown; at stages of its formed are picked out. Base advisable of using health saving determined education technology in the study education process college for forming student's motivation of its keeping are determined. **Keywords:** health, motivation health saving, health saving determined education technology.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Мысль, 1991. — 229 с.
2. Барышева Н. В. Физическая культура и здоровый образ жизни / Н. В. Барышева, П. А. Виноградов, В. И. Жолдак. — Самара, 1997. — 250 с.
3. Байер К. Здоровый образ жизни / К. Байер, Л. Шейнберг. — М. : Мир, 1995. — 368 с.
4. Мясичев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясичев. — М. : Наука, 1998. — 368 с.
5. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы / Н. К. Смирнов. — М.: АРКТИ, 2003. — 272 с.
6. Шиянов Е. Н. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. — Ростов-на-Дону : РИО АО «Цветная печать», 1995. — 310 с.

Подано до редакції 19.09.2010

УДК 371.12.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРНО-ДОЗВІЛЄВОЇ СФЕРИ В УКРАЇНІ

Коваль Юлія

студентка 360-с гр.

*Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького
(наук. керівник, канд. пед.наук, доцент Москальова Л.Ю.)*

Культурно-дозвілєва сфера суттєво впливає на процес соціалізації особистості, формування її духовного світу, визначення моральних цінностей в якості духовних орієнтирів. Сучасний стан українського суспільства, його поступове входження у світовий економічний і культурний простір зумовили появу і розвиток нової соціально-економічної галузі – індустрії дозвілля, яка вплинула не тільки на структурні зрушення в економіці країни, а й стала причиною глибоких соціально-психологічних змін у свідомості українців [1, с. 6-7]. Аналіз перетворень, які відбуваються сьогодні в культурно-дозвілєвій сфері українського суспільства, свідчить про їх неоднозначність та суперечливість, адже сучасна соціокультурна ситуація характеризується цілим

рядом негативних процесів, таких як втрата духовно-моральних орієнтирів, відчуження від культури, зменшення фінансової забезпеченості культурно-дозвіллевих установ і центрів. Все це означає, що нові форми діяльності культурно-дозвіллевої сфери на даний момент не спроможні впливати на зростання культурного рівня населення, гарантувати людині права на культурний розвиток, доступність культурних цінностей і благ.

В свою чергу, перехід до ринкової системи відносин вимагає від соціально-психологічних служб, дитячих та молодіжних організацій постійно збагачувати зміст діяльності культурних установ, удосконалювати методи її здійснення, а також зумовлює пошук та впровадження інноваційних технологій дозвілля з метою розвитку соціальної активності і творчого потенціалу учнів та студентської молоді, організації різноманітних форм дозвілля, створення умов самореалізації особистості тощо [2, с. 5-6]. Але соціально-економічні проблеми розвитку суспільства, маючи негативний вплив на індустрію дозвілля, зумовлюють ряд наступних проблем в безпосередньому розвитку й функціонуванні культурно-дозвіллевої сфери в Україні, а саме: невідповідність світовим стандартам і новітнім тенденціям суспільного прогресу зарубіжних країн, які впроваджують у свою соціокультурну систему сучасні світові досягнення науки, техніки та практики з метою забезпечення всебічної дозвіллевої діяльності суспільства згідно з вимогами, потребами і побажаннями кожної особистості.

В свою чергу, в Україні спостерігається тенденція підвищеної залежності соціально-економічної ситуації та наповнення державного бюджету від фінансового стану підприємств, які на даний момент знаходяться у стані економічної кризи, і, відповідно, обмежують фінансове забезпечення культурно-дозвіллевих центрів. Дана проблема сприяє зниженню їх інвестиційної привабливості, наслідком чого постає відсутність належної кількості соціально-культурних установ, а також розвиток різноманітних форм дозвіллевої діяльності, яка знаходиться за межами соціально-дозвіллевих інститутів. В той же час дозвіллеві заклади настільки обмежені ресурсами для свого існування, що деякі з них знаходяться на межі самоліквідації. Все це дуже загострює проблему доступу учнівської молоді та студентів до культурно-дозвіллевої сфери в цілому та пошуку деструктивних форм відпочинку.

Наступною соціально-економічною проблемою розвитку індустрії дозвілля є неефективна або одностороння спеціалізація певної сфери дозвілля, яка є наслідком ринкової системи відносин у цій сфері. Це призвело до зменшення кількості джерел, за допомогою яких забезпечується передача культурних цінностей молодому поколінню, скорочення сфери професійної й аматорської творчості, а разом з тим – кількості самих духовно-моральних цінностей.

Зазначимо також, що швидка та недосвідчена переорієнтація культурно-дозвіллевих установ на політику співпраці з метою підвищення ефективності їх діяльності призвела до наступних соціально-економічних проблем: ускладнення вирішення законодавчих, політичних, організаційних чи фінансових питань; обмеження участі окремих структур лише проблемами

УДК 378. 385

САМОСТІЙНА ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЯК ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВНЗ

Садова Тетяна Анатоліївна

канд. пед. наук, доцент кафедри дошкільної освіти та соціальної педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

Постановка проблеми. Сучасне суспільство потребує підготовки фахівців, здатних активно діяти, швидко адаптуватися до змін і новацій в освіті. В останні роки зміни в характері навчання відбуваються у контексті глобальних освітніх тенденцій, до яких відносяться: масовий характер освіти і її неперервність як нова якість; значущість як для індивіда, так і для суспільних очікувань і норм; орієнтація на активне засвоєння людиною способів пізнавальної діяльності; адаптація освітнього процесу до запитів і потреб особистості; орієнтація навчання на особистість того, хто навчається, забезпечення можливостей його саморозкриття [2, с.3].

Одним із важливих факторів формування особистості майбутніх вихователів дошкільних закладів є середовище, у якому студент живе, навчається, спілкується, засвоює соціальний досвід. У психолого-педагогічних джерелах можна виокремити низку понять, що характеризують оточення студента в процесі засвоєння ним системи професійних знань, умінь, навичок, розвитку особистісних і професійних якостей. Передусім це поняття «освітнє середовище», «освітній простір».

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У сучасних умовах розвитку освіти значно активізувалися дослідження різноманітних аспектів освітнього середовища (В. Биков, О. Плахотнік, С. Подмазін, С. Попиченко, Р. Пріма, Н. Рогальська, Р. Серьожникова, В. Шевченко, В. Ясвін та ін.). Слід зазначити, що поняття середовища досліджується ученими з різних підходів: соціологічного, культурологічного, психолого-педагогічного. Відповідно до них виділяються різновиди середовища: соціальне, соціокультурне, виховне, навчальне, розвивальне, освітнє (едукативне), художньо-естетичне, креативне тощо.

Одним із факторів, що суттєво впливають на професійне становлення майбутніх педагогів у освітньому середовищі ВНЗ, є самостійна пізнавальна діяльність. Завдяки самоосвіті студенти здобувають навички самостійної роботи, оволодівають елементами теоретичного мислення, методами наукового дослідження. Педагогічна цінність самостійної роботи полягає в забезпеченні активної пізнавальної діяльності кожного студента, її індивідуалізації з урахуванням психічних особливостей і загальної підготовки студентів, тобто вона максимально сприяє розвитку індивідуальності особистості.

Дидактичні аспекти організації самостійної діяльності досліджувалися в роботах С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Буряка, В. Козакова, І. Лернера, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, П. Підкасистого. Проблема пізнавальної діяльності й активності досліджувалася також психологами (Л. Виготський, П. Гальперін, С. Рубінштейн та ін.). Процес професійної

спадщині видатних педагогів П. Каптерева та Х. Алчевської. Здійснивши аналіз педагогічних праць П. Каптерева та Х. Алчевської ми виявили однаковість оцінки педагогами значної ролі контролю в організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, а також своєрідність їх поглядів на сутність, види, форми і методи його здійснення. **Ключові слова:** облік, перевірка, оцінка знань учнів, вимоги, бали.

Резюме. Проблема проверки, оценки знаний учеников относится к актуальным дидактическим проблемам второй половины девятнадцатого века. Указанная проблема нашла свое отражение в педагогическом наследии выдающихся педагогов П. Каптерева и Х. Алчевской. Осуществив анализ педагогических трудов П. Каптерева и Х. Алчевской мы обнаружили единодушие оценки педагогами значительной роли контроля в организации учебно-познавательной деятельности учащихся, а также своеобразие их взглядов на сущность, виды, формы и методы его осуществления. **Ключевые слова:** учет, проверка, оценка знаний учащихся, требования, баллы.

Summary. The problem of verification, assessment of students' knowledge is an actual didactic problems of the second half of the nineteenth century. This issue was presented in the pedagogical heritage of outstanding teachers and P. Kapteryeva, K. Alchevska. Having an analysis of pedagogical works and P. Kapteryeva, K. Alchevska we found consensus estimates teachers a significant role in control of teaching and learning of pupils and their peculiar views on the nature, types, forms and methods of its implemented. **Keywords:** accounting, inspection, evaluation of students' knowledge, requirements, points.

Література

1. Дневник учительницы Алчевской // Русская школа. – 1897. - №12 – с. 299 – 303.
2. Из школьного дневника Х. Д. Алчевской // Русская школа. – 1897.- № 9-10. – с. 374 – 378.
3. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки / П. Ф. Каптерев// Изб. пед. сочинения / под ред. А. М. Арсеньева – М. : Педагогика, 1982 – 704 с.
4. По вопросу о переводных испытаниях// Женское образование. – 1891. - № 6-7, раздел «Правительственные распоряжения » - с. 41-42.
5. Правила для испытания и перевода из класса в класс учеников гимназий «Журнал министерства народного просвещения.. – 1867. – 4.133, отд.» Современная летопись.

Подано до редакції 12.09.2010

фінансування та місцезнаходження об'єкта, а не управління ним; орієнтація закладу культури не на задоволення потреб широких верств громадянського суспільства, а на задоволення потреб організацій-спонсорів та пристосування культурно-дозвілєвої діяльності до їхніх вимог. Усе це заважає реалізації поставлених перед культурно-дозвілєвою установою планів та завдань, створенню відповідної до закладених цілей структури.

Слід приділити увагу незадовільній організації керівництва культурно-дозвілєвими закладами, що призвело до неефективного управління персоналом; нераціонального використання матеріально-технічних, фінансових, людських ресурсів організації; невміння кваліфіковано проектувати діяльність установ дозвілля та зумовило в цілому низьку якість соціальних послуг населенню. Не менш важливим аспектом нашої проблеми є відсутність науково-методичних органів, покликаних методично забезпечувати роботу установ культури і дозвілля, перешкоджає вдосконаленню культурно-дозвілєвої діяльності, а також уповільнює її становлення і розвиток.

Таким чином, підсумовуючи все вищезазначене, відзначимо, що психолого-педагогічні та соціально-економічні проблеми розвитку дозвілля в Україні зумовлені такими чинниками, як економічна криза, недостатнє ресурсозабезпечення культурно-дозвілєвих центрів, низька інвестиційна привабливість у сфері дозвілля, низький рівень активності населення, низький рівень розвитку соціальної інфраструктури, значні обсяги незавершеного будівництва об'єктів соціальної інфраструктури, високий рівень бідності населення, а також нерозвиненість сфери обслуговування та низька якість соціальних послуг населенню. Це призводить не тільки до занепаду індустрії дозвілля, а й до прагматизації національної свідомості молоді, нехтування зверненням до духовно-культурної спадщини і цінностей вітчизняної і світової культури.

Резюме. У статті автор розкриває психолого-педагогічні та соціально-економічні проблеми розвитку культурно-дозвілєвої сфери в Україні, наголошує на необхідності її удосконалення. **Ключові слова:** культура, дозвілля, учнівська та студентська молодь, соціальний розвиток.

Резюме. В статье автор раскрывает психолого-педагогические и социально-экономические проблемы в сфере культуры и досуга в Украине, отмечает необходимость ее усовершенствования. Ключевые слова: культура, досуг, ученическая и студенческая молодежь, социальное развитие.

Resume. In the article an author exposes psychologist-pedagogical and socio-economic problems of development in the field of culture and leisure in Ukraine, the necessity of its improvement marks. **Keywords:** culture, leisure, student's and student young people, social development.

Література

1. Бочелюк В.Й., Бочелюк В.В. Дозвілєзнавство: навч. посібник / В.Й. Бочелюк, В.В. Бочелюк. - К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 208 с.
2. Вишняк А.І., Тарасенко В.І. Культура дозвілля молоді / А.І. Вишняк, В.І.Тарасенко. – К.: Вища школа, 2005. – 53 с.

Подано до редакції 11.09.2010

УДК 373.7

**СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ КУРСІВ ПІДВИЩЕННЯ
КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ:
ТЕХНОЛОГІЧНА СКЛАДОВА**

Козут Ольга Іванівна,

завідувач кафедри педагогіки і психології

*Тернопільського обласного комунального інституту
післядипломної педагогічної освіти*

Сучасна освіта повинна орієнтуватися на вільний розвиток людини, результатом якого є конкурентноздатний, мобільний, самостійний, творчий, ініціативний фахівець. Тому провідними тенденціями розвитку системи освіти стають відкритість, безперервність та трансформація її у сферу послуг. У зв'язку з цим все більше зростає роль післядипломної освіти, та її можливостей відповісти на новітні виклики.

Розвиток андрагогіки як нової галузі педагогічної науки призвів до змін в поглядах на освіту дорослих. «Андрагогічний підхід ґрунтується на чотирьох принципових положеннях: 1) провідна роль у власній освіті належить самому фахівцеві; 2) навчання має виходити з індивідуальних особливостей того, хто навчається, відповідати його індивідуальним освітнім потребам та стимулювати зростання цих потреб; 3) у процесі навчання слід використовувати внутрішні сили особистості, спиратися на природне прагнення людини до саморозвитку, самовдосконалення, активізувати суб'єктивну сферу фахівця; 4) навчальний процес відбувається у спільній діяльності тих, хто навчає, з тими, хто навчається» [1;35]. Тому освіта дорослих повинна бути максимально сконцентрована на розвитку їх особистості, на вирішенні тих актуальних проблем, з якими вони зустрічаються в своїй повсякденній праці. В післядипломній освіті пріоритетним стає особистісно зорієнтоване навчання.

В андрагогічних моделях суттєво змінюється роль викладача. На зміну традиційним формам занять на курсах підвищення кваліфікації, таким як лекційні та семінарські заняття, повинні прийти нові методи, технології. Тому в системі післядипломної освіти особливої ваги набуває питання компетентності викладача, який працює з дорослими. Це повинен бути професіонал у своїй галузі, який володіє широкими інтегрованими знаннями, прийомами міжособистісного спілкування, може використовувати різноманітні методики, новітні технології навчання дорослих. Це зумовило актуальність постановки проблеми дослідження.

Останнім часом питанням післядипломної освіти присвячено багато наукових та науково-методичних праць, які стосуються різних аспектів функціонування системи підвищення кваліфікації. У них розглядаються загальнометодологічні питання (І.Анциферова, І.Белецький, В.Демчук, В.Дивак, Ю.Завалевський, В.Зарипова, В.Олійник, Н.Протасова, Т.Сущенко), зарубіжний досвід (О.Мусієнко, О.Поживілова, Л.Пуховська), рівневий підхід до курсового підвищення кваліфікації (О.Наумець), підвищення ефективності навчального процесу (В.Демчук, А.Зубко), менеджмент інноваційної освітньої діяльності (Л.Даниленко, Г.Єльнікова, В.Паламарчук), проблема структури

- іспити – своєрідна школа і для вчителів: під час іспитів вони можуть перевіряти свої методи викладання і порівнювати їх з методами колег;

- іспити допомагають учню з'ясувати рівень своєї підготовки.

Але пропозиції щодо введення іспитів у практику роботи школи так і залишилися в обговореннях.

Отже, аналіз педагогічної спадщини Х. Алчевської, різних звітів очолюваної нею Харківської недільної школи свідчить, з одного боку, про визнання вчителями перевірки й оцінювання знань учнів важливою складовою навчального процесу, а з іншого – про запровадження в практику роботи школи нетрадиційних форм і методів контролю. Так, контроль, за Х. Алчевською – це спостереження за рухом душі і становленням особистості вихованців. Видатний український педагог-практик утілила в життя ідею М. Пирогова і його прихильників про оцінювання знань учнів не балами, а докладними відгуками вчителів[2].

Висновки. Розвиток середньої освіти другої половини дев'ятнадцятого сторіччя характеризувався здійсненням реальних кроків офіційної влади і громадських діячів, спрямованих на вдосконалення мережі навчальних закладів різних типів, розширення спектру і змісту навчальних предметів; посиленням вимог до організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, зокрема важливої її ланки контролю.

Контроль, як складова навчально-пізнавальної діяльності учнів середніх закладів освіти привертала особливу увагу і прогресивних представників педагогічної науки. Аналіз спадщини вітчизняних педагогів досліджуваного періоду дозволив констатувати однаковість їхніх поглядів на роль обліку, перевірки, оцінки знань і вмінь учнів у навчальному процесі, у практиці тогочасної системи контролю навчальних досягнень учнів і узагальнити теоретичний потенціал щодо мети завдань, видів, форм і методів контролю, умов успішної його організації.

Організація іспитів, оцінювання навчальних досягнень учнів, визначення критеріїв оцінювання, методів і форм перевірки - проблеми, що спонукали П. Каптерева, Х. Алчевську до участі у дискусіях, розробки конкретних власних методичних рекомендацій, обґрунтування певних концепцій, висновків тощо.

Здійснивши аналіз педагогічних праць П. Каптерева та Х. Алчевської, що стосуються оцінки знань, умінь і навичок учнів середніх навчальних закладів, ми виявили однаковість оцінки педагогами значної ролі контролю в організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, а також своєрідність їх поглядів на сутність, види, форми і методи його здійснення.

Подальше вивчення теоретичної спадщини прогресивних діячів дев'ятнадцятого сторіччя, дасть можливість розглянути означену проблему в більш широкому аспекті.

Резюме. Проблема перевірки, оцінки знань учнів належить до актуальних дидактичних проблем другої половини дев'ятнадцятого сторіччя. Зазначена проблема знайшла своє відображення у педагогічній

боїться, мислення ціпеніє, вона навіть не в змозі підняти голову і подивитися навкруги»[3].

Як бачимо, уважаючи проблему перевірки й оцінювання знань учнів однією з актуальних дидактичних проблем, П. Каптерев не лише постійно звертав на неї увагу прогресивної педагогічної громадськості, а й сам намагався теоретико - практичними висновками, порадами, рекомендаціями здійснити новий внесок у розв'язання цієї проблеми.

Серед тих, хто не лише теоретично розробляв проблему перевірки й оцінювання знань учнів, а й намагався реалізувати основні здобутки педагогічної теорії в шкільній практиці, була Х. Алчевська. Вона, як і педагогічний колектив її школи, мала чітку позицію щодо пріоритетності інтересу, самостійності учнів у навчальному процесі. Це виділяло її школу як прогресивну і привертало увагу співвітчизників. Аналіз роботи школи Х. Алчевської свідчить про те, що головними фігурами в цьому закладі були вчитель і учень. Як послідовниця К. Ушинського Х. Алчевська зі своїми вчителями створила унікальну школу, з цікавою методикою викладання.

З огляду на досліджувану проблему, слід звернути увагу на використані в школі Х. Алчевської:

- «вхідний контроль», метою якого був найбільш раціональний розподіл дітей за групами і класами (ураховувалися вік, загальна підготовка, володіння елементами читання, письма);
- поточний контроль для виявлення ґрунтовності засвоєння матеріалу;
- дискусії, що сприяли виявленню вмінь аналізувати, відстоювати власну думку;
- обговорення результатів поточного контролю на педагогічних радах;
- співбесіду за матеріалами позакласного читання для з'ясування підготовленості до читання книжок, ступеня засвоєння змісту книги і враження від прочитаного, усвідомлення учнем її практичного значення для себе;
- педагогічні збори – «барометр шкільного життя»;
- педагогічні щоденники, обговорення матеріалів, аналіз та оцінювання роботи самих учителів [1].

Підкреслимо, що Х. Алчевська та її педагогічний колектив не обійшли проблему шкільних іспитів, яка постійно була предметом дискусій у межах школи. Під час обговорення висловлювались різні точки зору, і до позитивних належали:

- іспити допомагають точніше встановити рівень підготовки учнів і правильно скомплектувати групи;
- іспити допоможуть учителю отримати інформацію про рівень знань учнів з інших дисциплін;
- під час іспитів більш рельєфно виступають як досягнення, так і прорахунки школи, що в подальшому допоможе вчителям будувати свою роботу;

професійного становлення молодого вчителя в системі неперервної освіти (Б.Дьяченко). До питань новітніх технологій навчання звертались такі вчені, як В.Беспалько, В.Бондар, С.Гончаренко, М.Кларин, Б.Ліхачов, А.Нісімчук, О.Савченко, Г.Селевко, М.Чошанов, а проблемі використання інноваційних технологій в ППО присвятили праці В.Александров, Л. Гранюк, Л.Зазуліна, С.Заславська, Т.Нанаєва та інші.

Основною метою дослідження є розглянути змістовий та процесуально-технологічний аспекти модульної організації підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Для її здійснення ставилися такі завдання:

- визначити сутність теоретичних понять «освітня технологія», «педагогічна технологія»;
- виявити доцільні технології організації змісту навчання;
- розглянути процесуально-технологічний аспект організації підвищення кваліфікації педагогічних працівників

Об'єктом дослідження виступає процес курсової підготовки вчителів.

Предметом дослідження є інноваційні технології навчання в системі підвищення кваліфікації педагогів.

Результати дослідження.

На початок ХХІ ст. визначено такі функції системи післядипломної освіти:

- компенсаторна (мета: ліквідувати прогалини в базовій професійній освіті);
- адаптивна (мета: оперативна підготовка та перепідготовка до постійно мінливих умов діяльності та суспільства);
- розвивальна (мета: забезпечення розвитку загального кругозору, збагачення науковими знаннями, розвиток творчого потенціалу);
- прогностична (мета: науково-методичний супровід розробки програми розвитку системи регіональної освіти);
- комунікативна (мета: забезпечення теоретико-методологічної підготовки формування діалогічної компетентності);
- стимулююча (мета: допомогти в розробці і реалізації індивідуальних програм особистісного та професійного зростання).

На сучасному етапі перед післядипломною освітою ставляться вимоги: створення мотиваційного середовища, яке б визначало бажання людини до особистісного та професійного зростання, забезпечення можливості вибору форми підвищення кваліфікації, визнання за вчителем права самому виступати наставником своїх колег (при певній кваліфікації і т.д.)... Завдання післядипломної освіти складніше, ніж вузівської, тому що значно важче провести діагностику і встановити потреби вчителів у ліквідації прогалин базової освіти в знаннях, уміннях і навичках. Крім того, на плечі ППО лягає функція озброєння вчителів новими знаннями з теорії і методики викладання навчальних дисциплін, новітніх педагогічних технологій.

Для успішної самореалізації педагога у професійному соціумі післядипломна освіта ХХІ ст. має бути орієнтована на набуття педагогом необхідних компетенцій (знань, умінь, навичок, ставлень, цінностей, мотиваційної сфери) по мірі виникнення потреби в них. Завдання інститутів післядипломної педагогічної освіти сьогодні, в першу чергу, полягає у

формуванні у педагога усвідомлення необхідності безперервної освіти; по-друге, у визначенні своїх навчальних потреб і задоволенні їх. Тому модернізуватися навчальні плани підвищення кваліфікації педпрацівників повинні не тільки з урахуванням тенденцій реформування системи освіти України, а й в напрямі розвитку варіативності освітніх програм, цілеспрямованої зорієнтованості на попит особистості. «У світлі можливостей компетентнісного підходу зміст післядипломної педагогічної освіти не повинен обмежуватися лише знаннево-орієнтувальним компонентом, а має забезпечувати стійкий розвиток когнітивної, операційно-технічної і особистісної складових професійної компетентності педагога-практика» [2;33].

Зміст післядипломної освіти формується з урахуванням галузевої специфіки на основі досягнень сучасних фундаментальних дисциплін за такими напрямками:

- соціально-економічний (філософія, соціологія, культурологія, українознавство, етика, екологія, право, економіка, менеджмент, інформаційні технології тощо);

- психолого-педагогічний (загальна, вікова, соціальна, професійна психологія, педагогіка, акмеологія тощо).

Інноваційні процеси забезпечують модернізацію всієї системи післядипломної освіти. Оновлення на змістовому і процесуальному рівнях взаємопов'язані між собою, однак введення процесуальних інновацій потребує підвищення педагогічної майстерності викладачів і методистів, які повинні оволодіти новою для них методикою моделювання, проектування, активних та інтерактивних методів, різноманітних соціально-педагогічних та психолого-педагогічних тренінгів, ділових ігор, креативної практики.

Розвиток педагогічної технології як галузі педагогічної науки і практики безпосередньо пов'язаний з конкретизацією змісту її основних понять. Терміни «педагогічна технологія», «технологія навчання», «технологізація навчального процесу» стали широко вживаними. Однак їх зміст до цих пір чітко невизначений, під ці дефініції підводяться об'єкти інших дидактичних понять – від сукупності прийомів та методів, методик та стратегій навчання до широких педагогічних систем, які змінюють характер навчання і виховання.

Термін «технологія» походить від грецького *Techné* - мистецтво і *logos* - наука, вчення. Тобто «технологія» – це наука про майстерність, мистецтво здійснювати виробничий процес. Технологічний процес завжди передбачає певну послідовність операцій з використанням необхідних засобів і умов. Поступово зміст цього поняття розширився і став вживатися в інших сферах життя.

У зарубіжній практиці використання термінів «освітня технологія» та «педагогічна технологія» часто взаємозамінне, це пов'язано з майже тотожним написанням: «*technology in education*» («технології в освіті»), «*technology of education*» («технології освіти»), «*educational technology*» («педагогічні технології»). У вітчизняній науці існує розмежування: поняття «освітня технологія» більш широке, порівняно з «педагогічною технологією», оскільки включає крім педагогічних різноманітні соціальні, соціально-політичні,

- повторення матеріалу курсу, при якому обов'язково встановлюється зв'язок між новими і старими знаннями. Таке повторення, згідно з П. Каптеревим, дозволить корегувати хід навчального процесу, контролювати без іспитів.

Саме П. Каптерев уперше виразно зазначив, що важливим критерієм оцінювання знань і вмінь учнів є вміння застосовувати знання на практиці. Він також один з перших звернув увагу на наявну практику «підтягування одних учнів і стримування інших» до одного рівня знань і піддав її критиці[3]. На нашу думку, це було надзвичайно прогресивною точкою зору, яка залишається актуальною і в наші дні.

Аналіз педагогічних поглядів П. Каптерева свідчить, що він, як і його попередники, не пройшов повз чинну бальну систему оцінювання знань учнів. Він також не вважав бали «панацеєю» і називав оцінювання знань балами «річчю курйозною» і навіть «комічною». Міркування з цього питання він висловив у «Дидактичних нарисах». З аргументами педагога щодо негативної оцінки застосування балів у шкільній практиці можна погодитися. Вони мають як відтінок своєрідності, так і певною мірою збігаються з поглядами попередників і співвітчизників. Наведемо аргументи, що характеризують погляди П. Каптерева на цю проблему:

- бали не дозволяють виміряти всю глибину людського розуму, оцінити ґрунтовність і повноту знань;

- оцінювання знань передбачає справедливість, але цифра не виражає зв'язок відповіді з особистістю учня, не враховує його здібності, старанність та інші обставини;

- оцінка вказує на результат, але нічого не говорить про те, як його досягнуто (шляхи, мотиви);

- бали стимулюють потребу в них, а це, сприяє появі таких негативних явищ і рис, як брехня і хитрість.

Значимо, що в педагогічній спадщині П. Каптерева відображено і його критичне ставлення до іспитів як форми контролю, що була основою в досліджуваній період. Головні недоліки екзаменаційної системи педагог убачав у тому, що іспити займають значну частину навчального процесу. Крім того, іспити, з одного боку, вимагають повторення матеріалу, але з іншого – це повторення переважно поверхове і раптове.

П. Каптерев підкреслював, що іспити викликають штучне збудження в учнів, значну напругу їхніх сил, що шкодить здоров'ю. Йому також належить актуальна і зараз думка: іспити сприяють тому, що й учні, і вчителі турбуються не так про якісні знання, як про високі бали, оцінки; відповіді під час іспитів залежать від випадку, а тому не можуть слугувати «благонадійним показником старань учителя і учня за навчальний рік»[3].

Значимо, що П. Каптерев, стоячи на гуманістичних позиціях, уважав, що контроль, а саме перевірка й оцінювання знань учнів, не повинні викликати страх. Ученому належить глибокий висновок про шкідливий вплив страху на життя учня, його духовну діяльність і психічні процеси (пам'ять, інтерес, розвиток тощо). «У людини, яка

досягнень учнів. У цьому контексті певні аспекти досліджуваної проблеми відображено в працях історико – педагогічного спрямування А. Відченко, О. Горчакової, О. Пташного, О. Тишик та ін.

Ними доведено доцільність наукових пошуків у напрямі організації контролю знань учнів, а також розкрито теоретичні підходи і досвід організації контролю в педагогічній спадщині видатних педагогів П. Каптерева, С. Миропольського, М. Пирогова, В. Стоюніна, К. Ушинського та ін. Ученими В. Крисько, Ч. Куписевичем, О. Савченко, М. Сорокінім, досліджувалися методичні основи контролю; А. Бойко, В. Лозовою, М. Фіцулою визначалися шляхи і вимоги до організації контролю в навчально-пізнавальній діяльності учнів.

У працях Л. Вовк, Н. Дем'яненко, М. Євтуха, Т. Завгородньої, С. Золотухіної, В. Курила, О. Сухомлинської та інших доведено, що особливістю здійснення контролю в досліджуваній період були, по-перше, нерівномірність розвитку; по-друге, боротьба традиційно-офіційної та прогресивної педагогіки щодо визначення стратегічної мети організації контролю: викликати в учня й вчителя страх перед оцінкою і процесом оцінювання знань, або, навпаки, створити умови для забезпечення зворотнього зв'язку, формування інтересу до процесу пізнання, виховання у школярів відповідальності.

Метою данної статті є дослідження педагогічної спадщини Х. Алчевської та П. Каптерева щодо організації контролю знань, умінь і навичок учнівської молоді.

Виклад основного матеріалу. Погляди на проблему контролю (перевірки й оцінювання знань) видатного російського педагога П. Каптерева зумовлені його своєрідною позицією щодо організації і проведення навчально-виховного процесу загалом.

За П. Каптеревим, головною ознакою навчального процесу повинно бути викликання, «утримання й стимулювання самостійної розумової роботи», «саморозвитку дитини», організація свідомої розумової діяльності. Виходячи з цього, усі форми, методи навчання, а також контролю, повинні бути націлені на «всебічне вправлення розуму, повідомлення розуму гнучкості, рухливості» [3]

Прихильник розвивального й виховного навчання, П. Каптерев пропонував і адекватні форми і методи навчального, розвивального і виховного контролю:

- навчальна бесіда, план якої ретельно продумує вчитель;
- евристична бесіда, яка, з одного боку, вчить учнів самостійному аналізу й узагальненню фактів, з іншого - перевіряє наявність цих умінь;
- вправи, завдання, які не тільки сприяли б оволодінню знаннями, а виконання яких сприяло б формуванню вольових якостей учня. П. Каптерев зазначав, що школа звикла цінити лише успіхи і дуже мало уваги звертав на те, якими зусиллями, стараннями вони досягаються;
- письмові характеристики учнів, у яких розкривалося їх ставлення до занять, успіхів і невдач;

управлінські, культурологічні, психолого-педагогічні, медико-педагогічні, економічні та інші суміжні аспекти.

У використанні терміна «педагогічна технологія» існує велика кількість трактувань, але їх можна звести до чотирьох позицій:

1. Педагогічні технології як засіб, тобто як виробництво і використання методичного інструментарію, апаратури, навчального устаткування, ТЗН (В.Бухвалов, В.Паламарчук, Б.Ліхачов).

2. Педагогічні технології як спосіб (В.Беспалько, В.Монахов, М.Чошанов).

3. Педагогічні технології як науковий напрямок (П. Підкасістий, В.Гузєєв, М.Ераут)

4. Педагогічні технології як багатомірне поняття (В.Боголюбов, М.Кларін, Г.Селевко, Е.Коротасва).

У своїй фундаментальній праці «Енциклопедія освітніх технологій» Г.К.Селевко розглянув горизонтальну та вертикальну структуру технології.

Горизонтальна структура педагогічної технології

Науковий компонент			
Знання щодо процесу	Методологія	Класифікація	Зона розвитку
закономірності; терміни, поняття; минулий досвід; узагальнення досвіду; технічна база; аналіз.	положення, принципи; філософські основи; фактори розвитку; підходи.	за напрямком; за орієнтацією; за організацією; за основою; за іншими ознаками.	проекти; прогнози; гіпотези; програми; обґрунтування.

Процесуально-діяльнісний компонент				
Цілеполагання	Планування	Організація	Реалізація цілей	Аналіз результатів
аналіз досвіду; діагностика стану; дерево цілей.	вибір засобів; побудова програм.	види діяльності; діагностика; моніторинг.	зміст; методи і форми; управління.	результати моніторингу; аналіз; рефлексія.

Процесуально-описовий компонент				
Концепція	Зміст	Модель (алгоритм)	Процесуальна характеристика	УМО
цілі; орієнтація; принципи; положення; методологія; філософія.	освітня область; орієнтація на сфери особистості; дидактична структура.	початковий етап: кроки, операції; кінцевий етап.	методи і форми; організація; модель; управління; стилі.	програми; підручники; дидактичні матеріали; діагностичний інструментарій.

Вертикаль педагогічних технологій

Метатехнології	Це загальнопедагогічні технології, які охоплюють цілісний навчальний процес в країні, регіоні, навчальному закладі.	Технологія розвивального навчання, технологія управління якістю освіти.
Макротехнології чи галузеві	Охоплюють діяльність в межах освітньої галузі, напрямку навчання, навчального предмета.	Технологія викладання навчального предмета
Мезотехнології чи модульно-локальні	Технології здійснення окремих частин навчального процесу.	Технологія вивчення даної теми, технологія проведення уроку, технологія засвоєння.
Мікротехнології	Технології спрямовані на вирішення вузьких оперативних завдань.	Технологія формування навичок письма, тренінгові технології.

Отже, «педагогическая (образовательная) технология – это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам» [3;52].

Велике методологічне значення для технологізації процесу навчання мають наступні положення синергетики:

- особистість сама формує межі свого розвитку;
- розвиток особистості не є стихійним процесом, він передбачає педагогічно грамотне та делікатне регулювання;
- управлінський вплив повинен бути гуманним за своєю суттю, тобто враховувати особливості свідомості учня, вважаючи свідомість головною особистісною цінністю;
- управлінський вплив повинен бути спрямований на самоорганізацію індивіда, сприяти його розвитку, відповідно, повинен бути технологічним;
- навчання повинно бути спрямовано на соціальний саморозвиток людини, тобто підвищувати соціальну адаптивність, розвивати та ініціювати творчу активність.

Актуалізація педагогічних пошуків вчених, методистів, вчителів-новаторів по удосконаленню навчально-виховного процесу призвела до появи великої кількості новітніх педагогічних технологій. Існує багато наукових праць, де описано ту чи іншу технологію, зроблено науковий та методичний аналіз. Однак, в основному ці праці орієнтовані на школу або вищий навчальний заклад, а не післявузівську підготовку. На сьогоднішня виникла вкрай актуальна проблема – визначити ефективні форми роботи в галузі освіти дорослих, зокрема післядипломної освіти, з метою ознайомлення та поширення кращого досвіду.

Література

1. Балахонов А.С. Методика обучения иноязычному информативному чтению в неязыковом вузе (2-3 этапы, английский язык): Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Балахонов Александр Сергеевич. – Пермь, 1990 - 295 с.
2. Гришина М.С. Обучение гибкому профессионально ориентированному иноязычному чтению в сети Интернет (на основе комплекса компьютерных программ): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Гришина Марина Степановна. – Пермь, 2003. – 242 с.
3. Малюга О.С. Навчання професійно орієнтованого читання наукових англомовних текстів студентів-магістрів аграрних спеціальностей: Дис. ..канд. пед. наук: 13.00.02 / Малюга Олександр Сергійович. – К., 2007. – 217 с.
4. Мерцалова С.Л. Методика обучения чтению аутентичных текстов по специальности «Технология продуктов общественного питания» (на материале английского языка): Дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Мерцалова Светлана Леонидовна. – Орел 2000. – 175 с.
5. Програма з англійської мови для професійного спілкування/ [Г.Є.Бакаєва, О.А.Борисенко, І.І.Зуєнук, В.О.Іванішева, Л.Й.Клийменко, Т.І.Козимирська, С.І.Кострицька та ін.]. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.

Подано до редакції 12.09.2010

УДК 371.21(477) «18»

ПРОБЛЕМА КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ У ПОГЛЯДАХ П. КАПТЕРЄВА ТА Х. АЛЧЕВСЬКОЇ

Рукасова С.О.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри швейних та харчових технологій

Слов'янський державний педагогічний університет

Постановка проблеми. Проблема перевірки, оцінки знань учнів належить до актуальних дидактичних проблем другої половини дев'ятнадцятого століття. Цей період характеризується насиченістю педагогічних ідей, пропозицій, зокрема і в галузі організації контролю знань, умінь, навичок[4,5].

Усвідомлення освіти як складової розвитку нації, спричинило шире прагнення вітчизняних педагогів до розробки дидактичних питань, а саме організації контролю навчальних досягнень учнів. Зазначена проблема знайшла своє відображення у педагогічній спадщині видатних педагогів досліджуваного періоду П. Каптерєва, Х. Алчевської.

Аналіз досліджень і публікацій . Проблема контролю завжди була актуальною для педагогічної теорії та шкільної практики. У зв'язку з упровадженням у практику сучасної української школи 12-ти бальної системи оцінювання навчальних досягнень учнівської молоді, проблема організації контролю знань учнів середніх закладів освіти потребує подальшого теоретичного обґрунтування, наукового узагальнення та вивчення практики.

Одним із ефективних шляхів розвитку теорії та поліпшення організації контролю є звернення до накопиченого у вітчизняній педагогічній думці досвіду з означеної проблеми перевірки, оцінки, та обліку навчальних

відносимо такі вміння читання: вміння робити пошук, оцінювати, інтерпретувати інформацію, робити висновки на основі отриманої інформації з гіпертекстів як у складі навчального веб-сайту, так і з інших веб-ресурсів, користуючись при цьому гіперпосиланнями, що розташовані на навчальному веб-сайті (пошукове, переглядове, ознайомлювальне, вивчаюче читання).

Висновки. В аспекті нашого дослідження ми проаналізували зміст читацької англомовної компетенції у майбутніх фахівців з інженерної механіки у процесі використання навчального веб-сайту; виділили компоненти змісту читацької англомовної компетенції у майбутніх фахівців з інженерної механіки у процесі використання навчального веб-сайту; дослідили загальнотекстові та специфічні мовленнєві навички та вміння читання гіпертекстів на навчальному веб-сайті та на інших веб-ресурсах. Вважаємо, що виділені нами компоненти змісту читацької англомовної компетенції є міцним підґрунтям для розробки системи вправ для формування у майбутніх фахівців з інженерної механіки читацької англомовної компетенції у процесі використання навчального веб-сайту.

Резюме. В статті розглядаються компоненти змісту читацької англомовної компетенції майбутніх фахівців з інженерної механіки у процесі використання навчального веб-сайту. Проаналізовані знання, що мають здобути майбутні фахівці з інженерної механіки у процесі формування власної читацької англомовної компетенції з використанням навчального веб-сайту. Виділені загальнотекстові та специфічні мовленнєві навички читання гіпертекстів на навчальному веб-сайті та на інших веб-ресурсах. Досліджені мовленнєві вміння читання гіпертекстів на навчальному веб-сайті та на інших веб-ресурсах. **Ключові слова:** компоненти змісту, читацька англомовна компетенція, навчальний веб-сайт.

Резюме. В статье рассматриваются компоненты содержания читательской англоязычной компетенции будущих специалистов по инженерной механике в процессе использования учебного веб-сайта. Проанализированы знания, которые должны приобрести будущие специалисты по инженерной механике в процессе формирования собственной читательской англоязычной компетенции с использованием учебного веб-сайта. Выделены общетекстовые и специфические речевые навыки чтения гипертекстов на учебном веб-сайте и на других веб-ресурсах. Исследованы речевые умения чтения гипертекстов на учебном веб-сайте и на других веб-ресурсах.

Ключевые слова: компоненты содержания, читательская англоязычная компетенция, учебный веб-сайт.

Resume. The article analyses the components of the content of English language competence of future mechanical engineers in reading in the process of learning web-site usage. The knowledge, that the future mechanical engineers must acquire while forming their English language competence in reading with the help of the learning web-site, has been analyzed. General and specific speech sub-skills in reading of hypertexts on the learning web-site and on other web-resources have been determined. Speech skills in reading of hypertexts on the learning web-site and on other web-resources have been distinguished. **Keywords:** content components, English language competence in reading, learning web-site.

Адекватним засобом розгортання інноваційної діяльності є модульна технологія. Вона може використовуватись на всіх рівнях організації системи освіти. Модульні технології не є новим явищем у світовій та вітчизняній педагогіці. Володіння ними дозволяє ефективно виконувати аналітичні, організаційно-управлінські функції, а також створювати ідеальний проект власної педагогічної діяльності.

Модульні технології активно досліджуються і використовуються на практиці у всіх ланках освіти: середній, вищій та післядипломній. До вивчення проблем запровадження їх у післядипломну освіту звертались Гранюк Л.О., Прокопенко Л.І., Стефаненко П.В. Успіх організації навчально-виховного процесу в системі підвищення кваліфікації учителів Л.Гранюк пов'язує із впровадженням модульних програм, складених відповідно до кваліфікаційних рівнів. Модульність організації навчальних програм дає можливість виділення змістових блоків та побудову навчального матеріалу у відносній автономності. Що в свою чергу надає можливість коригувати навчальні плани, не порушуючи єдності змісту. З іншого боку, технологія модульного навчання дозволяє враховувати індивідуальні потреби слухачів, приділяючи значну увагу індивідуальній і самостійній роботі.

Освіта дорослих не може здійснюватися традиційними формами. Це стосується як технік і методик роботи, так і створення нових систем навчання. Насамперед це стосується інформаційно-комунікаційних технологій і дистанційного навчання.

Характерним чинником розвитку освіти на сучасному етапі є її інформатизація. Тому проблема використання інформаційних технологій стає все більш актуальною. «Нові інформаційні технології – це сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передачі й подання інформації за допомогою комп'ютерів і комп'ютерних комунікацій» [4, 169]. В освіті (середній, вищій, післядипломній) комп'ютер може виконувати різні дидактичні функції: бути тренажером, репетитором, асистентом, устроєм, який моделює певні ситуації. Комп'ютер виступає як засіб інтенсифікації навчальної діяльності та оптимізації діяльності викладача. Навчально-методичні інформаційні технології поділяються на технології навчання «один-на-один» – персоналізоване навчання на окремому комп'ютері, без електронної мережі, та технології дистанційного навчання – навчання у віртуальному освітньому просторі.

У системі післядипломної освіти особливої ваги набуває дистанційне навчання. Його впровадження зможе вирішити проблему навчання тих категорій вчителів і керівників установ, хто не має змоги відірватися від місця роботи. Використання Інтернету, форумів, чатів, он-лайн тестів, системи мультимедіа тощо дає можливість не лише забезпечити навчальний процес при одному підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів, а і створити умови для самоосвіти й самовдосконалення. При цьому створюється відкрите навчальне середовище, побудоване на принципах електронної педагогіки — нового напрямку в науці.

На курсах підвищення кваліфікації, на нашу думку, особливої ваги набуває така форма їх проведення, як очно-дистанційна форма навчання —

організація навчального процесу підвищення кваліфікації без довготривалого відриву від основного місця роботи. Результатом її впровадження буде:

- підвищення рівня інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів області;
- створення нових можливостей для оновлення змісту навчання та методів навчання;
- надання якісної та вчасної методичної допомоги вчителям – предметникам;
- індивідуалізації процесу навчання у відповідності до потреб і можливостей кожного слухача.

Адекватним засобом розгортання інноваційної діяльності є технологія проектування. Існує нагальна потреба ознайомити керівників освітніх закладів, викладачів, методистів, вчителів з теорією і практикою проектної роботи. Ця технологія може використовуватись на всіх рівнях організації системи освіти. Володіння нею дозволить ефективно виконувати аналітичні, організаційно-управлінські функції, а також створювати проект власної педагогічної діяльності. Для цього потрібно засвоїти загальну схему структурування проекту: підготовчий етап (визначення теми і мети проекту, основних проблемних ситуацій, об'єктів і суб'єктів, взаємостосунків між ними); планування (визначення джерел, засобів збору, методів аналізу інформації, конкретних кроків для досягнення бажаних результатів і термінів їх виконання, способів і форм оцінки ступеню успішності втілення передбачуваних кроків); оформлення проекту; збір інформації; аналіз і оцінка результатів. В цьому контексті особливої уваги заслуговують випускні творчі роботи вчителів на курсах підвищення кваліфікації, які повинні набути форми педагогічних або управлінських проектів. Проектна технологія передбачає перехід на особистісно зорієнтовану парадигму освіти, уміння користуватися нею свідчить про високу кваліфікацію педагога.

На нашу думку, процесуально-діяльнісний аспект технології навчання дорослих передбачає дві складових, які представлені схемами.

Перехід до принципів особистісно зорієнтованого навчання, аналіз теорії і практики системи післядипломної освіти педагогів доводить потребу комплексного розв'язання проблеми удосконалення навчального процесу:

1. оновлення форм роботи викладачів зі слухачами курсів, введення у навчальний процес активних та інтерактивних методів навчання;
2. запровадження сучасних перспективних технологій;
3. використання сучасних інформаційних технологій, впровадження дистанційної системи підвищення кваліфікації.

До загальнотекстових лексичних мовленнєвих навичок читання гіпертекстів на навчальному веб-сайті та на інших веб-ресурсах, що забезпечують точність розуміння інформації, ми відносимо навички: розпізнавати форму слова у гіпертексті; розпізнавати слово за інформативними ознаками форми без прочитання його повністю; співвідносити форму слова (терміна) з його значенням; вибирати значення слова, що відповідає змісту (контексту) тексту на навчальному веб-сайті та на інших веб-ресурсах; розпізнавати значення слова за допомогою контексту; встановлювати смислові зв'язки між словами у гіпертексті на навчальному веб-сайті, користуючись при цьому лише контекстом. До загальнотекстових граматичних мовленнєвих навичок читання гіпертекстів на навчальному веб-сайті та на інших веб-ресурсах, що забезпечують точність розуміння інформації, ми відносимо навички: розпізнавати граматичну структуру речення на навчальному веб-сайті; співвідносити граматичну структуру речення зі значенням та змістом.

До специфічних лексичних мовленнєвих навичок читання гіпертекстів на навчальному веб-сайті та на інших веб-ресурсах, що забезпечують точність розуміння інформації ми відносимо такі навички: співвідносити форму слова (терміна, термінологічної сполуки) у гіпертексті з його значенням в он-лайн словнику в Інтернет ресурсах; співвідносити значення слова у вигляді гіперпосилання з контекстом речення тексту, гіперпосилання на який розміщені на навчальному веб-сайті. До специфічних граматичних мовленнєвих навичок читання гіпертекстів на навчальному веб-сайті та на інших веб-ресурсах, що забезпечують точність розуміння інформації ми відносимо такі навички: розпізнавати складні граматичні конструкції, використовуючи при цьому гіперпосилання на граматичні он-лайн довідники в Інтернет ресурсах; співвідносити граматичну структуру зі значенням, використовуючи гіперпосилання на граматичні он-лайн довідники в Інтернет ресурсах;

До мовленнєвих вмінь читання гіпертекстів на навчальному веб-сайті та на інших веб-ресурсах, що забезпечують повноту розуміння інформації, ми відносимо такі вміння читання: вміння прогнозувати інформацію текстів відповідних функціональних типів на навчальному веб-сайті або на інших веб-ресурсах за заголовком (ознайомлювальне, переглядове читання); вміння виділяти головну та другорядну інформацію у гіпертексті на навчальному веб-сайті (ознайомлювальне читання); вміння швидко переглядати гіпертексти на навчальному веб-сайті та на інших веб-ресурсах з метою отримання загальної уяви про їх зміст (ознайомлювальне читання, переглядове читання); вміння максимально повно та точно вилучати інформацію з гіпертексту на навчальному веб-сайті (вивчаюче читання); вміння максимально повно та точно вилучати інформацію з гіпертексту на навчальному веб-сайті та з інших гіпертекстів, гіперпосилання на які розміщені на навчальному веб-сайті (вивчаюче читання); вміння швидко переглядати гіпертексти, переходячи за гіперпосиланнями від текстів, що розташовані на навчальному веб-сайті до текстів, що розташовані на інших веб-ресурсах з метою набуття основної інформації тексту (переглядове читання, ознайомлювальне читання).

До мовленнєвих вмінь читання гіпертекстів на навчальному веб-сайті та на інших веб-ресурсах, що забезпечують глибину розуміння інформації, ми

навчальному веб-сайті та на інших веб-ресурсах; 4) мовленнєві вміння читання гіпертекстів на навчальному веб-сайті та на інших веб-ресурсах;

Отже, виділення загальнотекстових та специфічних мовленнєвих навичок, мовленнєвих вмінь читання гіпертекстів на навчальному веб-сайті та на інших веб-ресурсах складають **ядро** змісту читацької англомовної компетенції у майбутніх фахівців з інженерної механіки у процесі використання навчального веб-сайту.

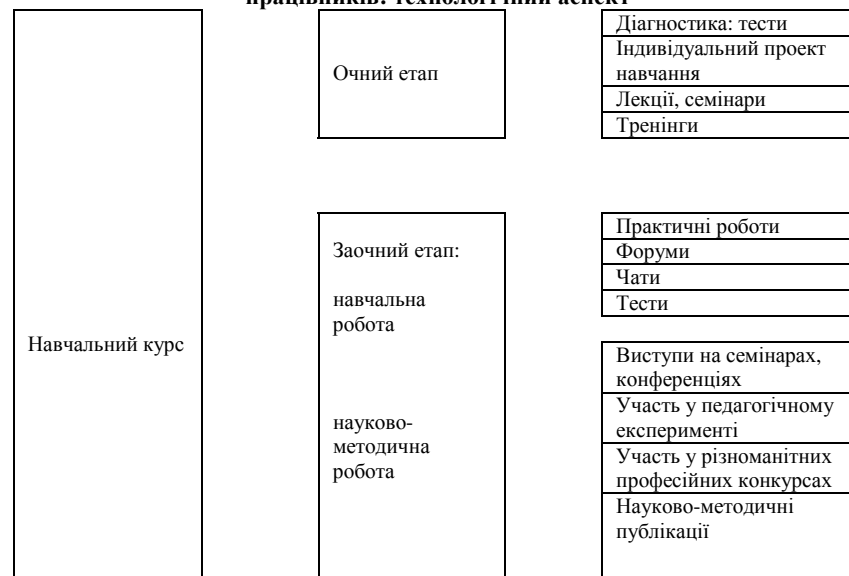
Першим компонентом змісту читацької англомовної компетенції у майбутніх фахівців з інженерної механіки у процесі використання навчального веб-сайту є аналіз мовних та мовленнєво-культурних особливостей наукових та науково-популярних текстів у складі аксіального гіпертексту на навчальному веб-сайті та на інших веб-ресурсах, характерні для носіїв мови, що вивчається, тобто формування у студентів лінгвістичної, соціолінгвістичної, прагматичної (стратегічної) компетенції. Наступним кроком ми вважаємо за необхідне проаналізувати ті знання, які необхідно здобути студентам у процесі формування власної читацької англомовної компетенції з використанням навчального веб-сайту: 1) знання правил функціонування мовних одиниць у мовленні (*формування лінгвістичної компетенції*); вміння розуміти явища мови і мовлення; 2) знання особливостей ситуації читання, особливостей функціональних типів текстів, особливостей жанрів текстів на навчальному веб-сайті та на інших веб-ресурсах, вміння орієнтуватися в ситуації писемного спілкування (виділяти основну думку, мету висловлювання), вміння вибирати функціональні типи та жанри текстів з Інтернет ресурсів (*формування соціолінгвістичної компетенції*), оскільки жанр тексту характеризує його належність до функціонального стилю (наприклад, *науково-технічний звіт* відноситься до наукового функціонального типу текстів) [1, с. 46; 3, с. 81; 4, с. 120]; 3) знання засобів структурного зв'язку речень для заповнення студентами прогалін мовного коду, синонімів, лексичних засобів з узагальнюючим значенням, навички, вміння використовувати ці засоби, специфічні навички та вміння користуватися електронними словниками, граматичними довідниками, гіперпосилання на які розміщені на навчальному веб-сайті (*формування прагматичної (стратегічної) компетенції*).

Треба відмітити, що в основі навчального веб-сайту та в основі інших веб-ресурсів Інтернету лежить гіпертекст. В аспекті нашого дослідження ми проаналізували різновиди гіпертекстів в Інтернет ресурсах та визначили, що в межах нашого дослідження ми будемо формувати у студентів читацьку англомовну компетенцію тільки на основі аксіального гіпертексту на навчальному веб-сайті та на інших веб-ресурсах, тобто на основі гіпертексту, що може бути роздрукований та послідовно прочитаний у вигляді лінійного зв'язного тексту. У той же час, гіпертекст є інтертекстуальним, тобто у гіпертексті присутні посилання на зовнішні документи в Інтернеті [2, с. 40]. Спираючись на ці положення про гіпертекст, ми виділяємо загальнотекстові та специфічні мовленнєві навички читання гіпертекстів, а також мовленнєві вміння читання гіпертекстів, при формуванні яких також ураховуються властивості гіпертексту.

Модульна організація підвищення кваліфікації педагогічних працівників: змістовий аспект



Модульна організація підвищення кваліфікації педагогічних працівників: технологічний аспект



Отже, оновлення на змістовому і процесуальному рівнях взаємопов'язані між собою, однак введення процесуальних інновацій потребує підвищення педагогічної майстерності викладачів і методистів, які повинні оволодіти новою для них методикою моделювання, проектування, активних та інтерактивних методів, технологіями дистанційного навчання.

Особлива увага на сьогоднішньому етапі розвитку системи ППО повинна бути приділена створенню цілісної інноваційної моделі підвищення кваліфікації вчителів, розробки її компонентів на рівні науковому, процесуально-описовому та процесуально-діяльнісному.

Резюме. Ця стаття присвячена дослідженню особливостей навчання дорослих. Розглядаються деякі характеристики діяльності викладачів-андрогогів і визначаються параметри підготовки педагогів. **Ключові слова:** андрагогіка, безперервна освіта, навчальні потреби, освіта дорослих.

Резюме. Эта публикация посвящена исследованию особенностей обучения взрослых. Рассматриваются некоторые характеристики деятельности преподавателей-андрагогов и определяются параметры подготовки педагогов. **Ключевые слова:** андрагогика, учебные потребности, непрерывное образование, образование взрослых.

This article is devoted research of features studies the grown mans. Some descriptions of activity of adult educators-androgogiv are examined and the parameters of preparation of teachers are determined. **Keywords:** andragogy, lifelong education, educational needs, adult education.

Література

1. Протасова Н.Г. Гуманізація післядипломної освіти педагогів. – К., 1998. – 151с.
2. Якухно І. Компетентнічний підхід у сучасній післядипломній педагогічній освіті//Освіта на Луганщині. – 2008. – №1(28) – С.27-34.
3. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т.1. – 816с.
4. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. /О.М.Пехота, А.З.Кітченко, О.М.Любарська та ін.; за заг. ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.

Подано до редакції 11.09.2010

УДК 371.125:37.013.42

ПРОЕКТУВАННЯ СИСТЕМИ ЗАСОБІВ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Козич Ірина Володимирівна, кандидат педагогічних наук

Запорізький національний університет, м. Запоріжжя

Постановка проблеми. Досягнення високого рівня конфліктологічної компетентності у широкому розумінні є стратегічною метою професійної освіти. З одного боку, в умовах сучасної організації освітніх процесів у педагогічному внз ця мета у кращому випадку досягається лише частково, а найбільше поширено досягнення зворотнього ефекту, тобто посилення конфліктологічної некомпетентності у процесі педагогічної освіти.

професійного спілкування студенти при досягненні ступеня бакалавра (інженерні науки) повинні досягти рівень володіння мовою В2 (Незалежний користувач) [5, с. 3]. Треба зазначити, що в більшості вищих технічних закладах освіти України тривалість курсу англійської мови професійного спрямування (АМПС), по закінченню якого студенти з початковим рівнем володіння мовою В1+ мають досягти рівня володіння мовою В2 (Незалежний користувач), складає приблизно 270 годин аудиторних академічних годин та 126 годин самостійної підготовки студентів [5, с. 16] та розрахований згідно з вимогами ОКХ вищих технічних закладів освіти на 2 етапи навчання (I, II, III, IV семестри). В межах нашого дослідження ми вважаємо за необхідне розробити методiku формування у майбутніх фахівців з інженерної механіки читацької англійської компетенції з використанням навчального веб-сайту для студентів 2 курсу напрямку підготовки «інженерна механіка»; при завершенні курсу АМПС майбутні фахівці з інженерної механіки мають досягти рівня володіння мовою В2 в різних видах мовленнєвої діяльності, у тому числі і у читанні професійно орієнтованих друкованих текстів та професійно орієнтованих текстів з використанням Інтернет ресурсів.

На сучасному етапі розвитку методик викладання іноземних мов компоненти змісту формування у студентів немовних спеціальностей читацької іншомовної компетенції з використанням Інтернет ресурсів ще не були конкретизовані з метою побудови на навчальному веб-сайті системи вправ для формування у студентів читацької іншомовної компетенції з використанням Інтернет ресурсів. Тому ми вважаємо за необхідне взяти за основу компоненти змісту навчання студентів немовних спеціальностей професійно орієнтованого іншомовного читання, запропоновані О.С.Малюгою та С.Л.Мерцаловою, а також компоненти змісту навчання професійно орієнтованого іншомовного читання з комп'ютерною підтримкою (А.Л.Буран, Н.В.Белкіна, С.О.Фомін), компоненти змісту навчання професійно орієнтованого гнучкого іншомовного читання в мережі Інтернет (М.С.Гришина) та виділити на їх основі *компоненти змісту читацької англійської компетенції у майбутніх фахівців з інженерної механіки у процесі використання навчального веб-сайту*. Необхідно зазначити, що навчальний веб-сайт в межах нашого дослідження, як і інші веб-ресурси, є складовою частиною Інтернет ресурсів, тому можна зробити висновок, що формуючи у майбутніх фахівців з інженерної механіки читацьку англійську компетенцію з використанням *англійської компетенції у майбутніх фахівців з інженерної механіки у процесі використання навчального веб-сайту*, ми формуємо у студентів читацьку англійську компетенцію з використанням *Інтернет ресурсів*. Отже, в аспекті нашого дослідження ми виділили такі *компоненти змісту читацької англійської компетенції у майбутніх фахівців з інженерної механіки у процесі використання навчального веб-сайту*: 1) *знання мовних та мовленнєво-культурних особливостей наукових та науково-популярних текстів у складі аксіального гіпертексту на навчальному веб-сайті та на інших веб-ресурсах, характерні для носіїв мови, що вивчається*; 2) *загальнотекстові мовленнєві навички читання гіпертекстів на навчальному веб-сайті та на інших веб-ресурсах*; 3) *специфічні мовленнєві навички читання гіпертекстів на*

УДК 378.147:811.111

ЗМІСТ ЧИТАЦЬКОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

Романюк Юлія Вікторівна

аспірант Київського національного лінгвістичного університету,

викладач англійської мови

Національного технічного університету України «КПІ»

Постановка проблеми. Процес навчання майбутніх фахівців з інженерної механіки англійської мови є системою, в якій значне місце згідно з Програмою з англійської мови для професійного спілкування відводиться не тільки формуванню у студентів читацької англомовної компетенції на основі друкованого тексту, але і формуванню у студентів читацької англомовної компетенції з використанням *Інтернет ресурсів* [5, с. 9]. Отже, з метою формування у студентів читацької англомовної компетенції з використанням Інтернет ресурсів ми розробили навчальний веб-сайт, що є *засобом* формування у майбутніх фахівців з інженерної механіки *читацької англомовної компетенції*. Основою організації процесу формування у майбутніх фахівців з інженерної механіки читацької англомовної компетенції з використанням навчального веб-сайту є *особистісно-діяльнісний* підхід, де під *читацькою англомовною компетенцією* ми розуміємо *діяльність* суб'єкта з оволодіння узагальненими способами дій, що є скерованими на саморозвиток у студентів читацької англомовної компетенції з використанням Інтернет ресурсів на основі вирішення студентами задач на навчальному веб-сайті, спеціально поставлених викладачем.

Аналіз досліджень і публікацій. При визначенні *змісту* читацької англомовної компетенції у майбутніх фахівців з інженерної механіки у процесі використання навчального веб-сайту, ми дослідили загальну концепцію змісту навчання ІМ студентів немовних спеціальностей (Г.В.Рогова 1983; С.К.Фоломкина 1987; І.І.Халєєва 1989). В аспекті нашого дослідження ми проаналізували ряд компонентів змісту навчання студентів немовних спеціальностей професійно орієнтованого іншомовного читання на основі друкованого тексту, що були виділені А.С.Балахоновим (1990), Г.В.Барабановою (2005), О.С.Малюгою (2007), С.Л.Мерцаловою (2000). Також, нами були проаналізовані компоненти змісту навчання студентів немовних спеціальностей професійно орієнтованого іншомовного читання з комп'ютерною підтримкою, виділені Н.В.Белкіною (2004), М.С.Гришиною (2003), С.В.Радецькою (2008), С.О.Фомінін (2000).

Метою даної статі є дослідження *змісту* читацької англомовної компетенції у майбутніх фахівців з інженерної механіки у процесі використання навчального веб-сайту, де під *змістом* ми розуміємо *знання, навички, уміння*, необхідні для здійснення діяльності читання з використанням Інтернет ресурсів.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до Державного стандарту базової та повної середньої освіти рівень володіння мовою випускників шкіл має відповідати рівню В1+. Таким чином вступний рівень абітурієнтів ВНЗ має бути не нижчим рівня В1+ [5, с. 1]. Згідно з Програмою з англійської мови для

Аналіз досліджень і публікацій. Як показують дослідження Ю.В. Бабайцевої, В.С. Грехнева, Т.В. Иванової, Н.В. Кузьміної, Л.М. Мітіної, І.І. Риданової студенти які тільки починають свою соціально - педагогічну діяльність стикаються з такими труднощами:

- невміння налагодити довірчі стосунки; складності взаємодії із групою;
- повільне реагування на зміну навчально – виховної ситуації;
- невміння знаходити нестандартні, офіційні прийоми у вирішенні проблемних задач, що виникають;
- труднощі у мовному спілкуванні при передачі власного емоційного ставлення до подій, що відбуваються;
- невміння переводити деструктивний конфлікт у конструктивний; невміння прогнозувати конфліктну взаємодію, нею керувати і аналізувати результати;
- відсутність гнучності поведінки.

Подібні труднощі обумовлено традиціями які склалися при підгоовці майбутніх соціальних педагогів у виші. Традиційне викладання найчастіше відірвано від особистості студента. У таких умовах неможливо набути досвід поведінки у конфліктних ситуаціях, який кожного дня є затребуваним у педагогічній діяльності. Формування конфліктологічної компетентності повинно відбуватися у діяльності, яка була б адекватна її природі, тобто діяльності пов'язаній із конфліктом. Тому метою цієї статті є обґрунтування механізмів і умов для проектування системи засобів для надбання студентами досіду використання конфліктологічної компетентності.

Виклад основного матеріалу. На наш погляд, формування конфліктологічної компетентності майбутнього соціального педагога може відбуватися під час занять з соціальної педагогіки, конфліктології, а також у рамках спецкурсу “Формування конфліктологічної компетентності”.

Для опису моделі проектування системи засобів процесу формування конфліктологічної компетентності, вважаємо за необхідне розглянути поняття “проектування”, “засоби”. Дослідженням педагогічного проектування займалися О.А. Крюкова, В.М. Манахов, О.Г. Прикот, В.С. Радіонов. На думку О.А. Крюкової, педагогічне проектування – цілеспрямований вплив на соціально – педагогічний простір, основане на самовизначенні автора. Якщо уявлення про майбутній результат співвіднесено з уявленням про процес досягнення цього результату, то сукупність цих уявлень можна назвати проектом [1].

У проектуванні можна виокремити дві можливі функції – удосконалювання і перетворення соціальних систем. Проект – достатньо важка система перетворень. Його задум залежить від суб'єктивних факторів: розуміння автором мети, задач, умов реалізації проекту. Допускається широкий діапазон дій, можливість різного варіювання.

Педагогічний проект – це завжди процес, який постійно аналізується, коректується у ході реалізації. Проектування у соціальних системах не просто передбачення. Воно пов'язано із вивченням сутності соціально – педагогічних закономірностей, з дослідженнями у педагогічній галузі, психологічними

особливостями, розвитком особистості, тенденціями впливу оточуючого середовища і певними умовами, у яких проект розробляється і реалізується [2, 71].

Отже, педагогічне проектування – це попередня розробка основних деталей майбутньої діяльності студентів і викладачів.

Проектування педагогічних систем, процесів і ситуацій – складна багатоступінчаста діяльність. Ця діяльність, незважаючи на те, ким вона буде здійснюватися і якому об'єкту буде присвячена, має бути зроблена поетапно [3]. Виокремлюють три етапи проектування:

I етап – моделювання;

II етап – проектування;

III етап – конструювання.

Педагогічне моделювання (створення моделі) – це розробка цілей (загальної ідеї) створення педагогічних систем, процесів або ситуацій і основних шляхів їхнього досягнення.

Педагогічне проектування (створення проекту) – подальша розробка створеної моделі і доведення її до рівня практичного використання.

Педагогічне конструювання (створення конструкту) – це подальша деталізація створеного проекту, що має за мету наблизити його до використання у конкретних умовах, реальними учасниками навчально – виховного процесу [3].

Найбільш повна характеристика етапів проектування міститься на наш погляд, у концепції В.В. Серікова. Логіка проектування репрезентована таким чином:

- розробка задуму; діагностичне завдання мети;
- визначення складу і умов, які сприяють новоутворенню; узагальнена характеристика педагогічної ситуації;
- знаходження педагогічних засобів;
- обмірковування варіантів поведінки педагогів; діагностика результатів [4,39].

Для проектування будь – якої системи засобів суттєвим є діагностичний компонент. Саме він визначає вихідний рівень якості, що формується у студентів (суб'єктів навчання), але й забезпечує таку зв'язку елементів як “мета - результат” [5].

Для проектування системи засобів, які сприяють формуванню конфліктологічної компетентності майбутніх соціальних педагогів ми виокремили наступні кроки :

- визначити сутність конфліктологічно – компетентних новоутворень;
- визначити механізми оволодіння конфліктологічною компетентністю; визначити основні фактори і умови процесу формування конфліктологічної компетентності;
- обґрунтувати педагогічні засоби, які мають сприяти формуванню конфліктологічної компетентності;
- виокремити етапи процесу формування конфліктологічної компетентності;

мсете. Осатльине бкувы мгоут селдовтаь в плоонм бсепорядке, все рвано ткест читається без побрелм. Пичрионий эгото являється те, що ми не читаем кдаужю н. е по отдльенотси, а все солво сликеом., те є сприймаємо і розпізнаємо в слові образ, а не літери або навіть слова або речення.

Чому ми пишемо справа наліво – тому що сонечко ходить зліва направо, як що стояти до нього лицем та молитися на нього, славити його.

Чому не центр а край слів важливіше – тому що крайні ознаки образів більш інформативні, так контури предмета важливіше задля його розпізнання ніж градація інтенсивності у нутрі зображення.

4. Початковий сенс слів може бути зрозумілий з допомогою повернення до сприймання літер як образів або характерних ознак образу, що відповідає даному слову.

Наприклад, слово гра містить два основних признаки – Г – іти і Р – бог, отже гра означає (у всякому випадку означало) – іти до бога, підноситися до божественного, відходити від звичайних турбот, втікати від практицизму. Слово колесо, наприклад, містить чотири основних признаки – К – котитися по похилій площині, О – кругле, Л – гостре і тонке (ось, що пронизає колесо), С – єднанні разом (ось і коло). Отже колесо означає (у всякому випадку означало) – прилад, в якому кругла частина з'єднана разом з осію і дозволяє рухатися по похилій площині. Зазначені висновки, щодо розпізнання образів в філології, можна використовувати також у процесі навчання теорії мов та задля зрівняння та аналізу різних мов.

Резюме. Строга математична тензорна теорія перетворення образів інтелектом може бути пристосована до розуміння походження та первинного значення мовних одиниць. **Ключові слова:** тензор, тензор спотворень образу, первинне значення мовних одиниць.

Резюме. Строгая математическая тензорная теория преобразования образов интеллектом может быть приспособлена к пониманию происхождения и первоначального значения речевых единиц. **Ключевые слова:** тензор, тензор первоначального образа, первичное значение языковых единиц.

Summary. A strict mathematical tensor theory of the conversion of means by intellect can be fitted out to understanding of origin and primary value of lexis. **Keywords:** tensor, the tensor of pattern distortions, the primary value of lingual lexis.

Література

1. Розсоха О.О., Розсоха І.О. Тензорна теорія інтелекту. В н.: Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України», 18 – 20 вересня 2008 р., м. Ялта. – Ялта: РВЗ КГУ, 2008. – Ч.1. – 152с., с. 10 – 17.

2. Розсоха О.О. Тензорна теорія навчання. В н.: Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України», 22 – 23 вересня 2009 р., м. Ялта. – Ялта: РВЗ КГУ, 2009. – Ч.2. – 180с., с. 89 – 97.

Подано до редакції 16.09.2010

Ц – ланцюг, причепити щось до чогось, зцілене, ціле, неподільне,

Ч – частина, щелепа,

Ш – шум, комиш, щось густе часте в який вітер шумить, шурчить, шепелявить, шелестить

Щ – щілина,

Я – людина, зображення людини, аналог ієрогліфа «людина», схожа на зображення людини.

Висновки. Таким чином, основні висновки, щодо розпізнання образів в філології, можна сформулювати так.

1. Написання літер, а після цього і слів, початкове було зв'язане з зображенням найбільш характерних ознак образу, що треба було передати в письмовій формі (в вигляді малюнку, що відбиває найбільш характерні признаки образу).

Наприклад, К – щось на похилій площині, котиться з гори, завертається, обертається, рухається, Л – щось лома, різко завертає, ділиться на частини, Ч – частина цілого, відділяти, Б – велике, щось більше цілого, більше ніж ціле, Г – іти, йти, прямувати, гора, височина, грудки, Д – будинок, житло, вігвам, додому, вдома, житловий, домашній, Ж – жук, жужжати, гнатися, З – за чім-то, загогуліни, щось завите, завиток, М – багато чого-те однорідного, ми, багато людей, мама як та, що розмножує людей, безліч, Н – нижче, протилежне, від'ємне, П – по, по чомусь, постелити на щось, настил, покривало, Р – сонце, бог, бог сонця Ра, С – разом, вкупі, зв'язок, причепити, зв'язати, Т – тавр, ти, штовхати, тяжкість нести, згори більше ніж знизу, ознака, мітка, У – вузьке, ущелина, в чому виліт вітер, Ф – частки, поділене на дольки, тло, фонтан, Х – закреслити, похерити, соха, гілка, суха гілка, сухе дерево, Ц – ланцюг, причепити щось до чогось, ціле, неподільне, Ш – шум, комиш, щось густе часте в чому вітер шумить, шурчить, Я – людина, зображення людини, аналог ієрогліфа людина. Приклад. Слово КЛЮЧ – КЛЧ – Крутити Ломаний стержень, щоб Частину загороди поламати або відкрити. ДОМ – житло, в якому Ми живемо. ГОРА – веде, іде до бога, до сонця, вгору, в небо. ДОРОГА – веде або іде до будинку бога, до храму. ГРІМ – звук що іде від бога Ра до нас.

2. Вимова літер, а після цього і слів початково була зв'язана з образом, що повинен був передаватися зображенням і звуком.

Наприклад, зображення літери Ш і відповідний їй звук повинні були передавати образ чогось густого, частого, в чому вітер шумить, шурчить, шелестить, шепелявить. Х – звук шкрябання сохою по полю. Р – звук, що видає з неба бог Сонця Ра під час грози, грім.

Таким чином математична етимологія вперше дає пояснення чому людство буквам надало таке фонетичне звучання але не інше.

3. Сприймання слів і навіть речень іде як сприймання образів інтелектом, зокрема літери слів інтелект сприймає як набір характерних для образу ознак, часто не зв'язаних порядком слідування цих ознак в часі. Ці признаки служать для розпізнання образів.

Цим пояснюється в частковості те, що по рзультаттам илссеовадний н. ен анлигйсокго унвиртисета, не иеemt занчнення, в кокам пряокде рсапожолены бкувы в солве. Галвоне, чотбы преавя і пслоендя бкувы блыи на

• на кожному етапі визначити вихідний стан сформованості конфліктологічної компетентності, поставити мету її перетворення, спроектувати систему засобів, організувати діяльність студентів, отримати і проаналізувати результат.

Дослідження С.В. Белової, В.В.Зайцева, О.А. Крюкової, В.В. Серікова показують, що найбільш продуктивним є такий процес проектування формування тієї чи іншої якості, в основу якого закладені досягнення студентів як кінцевий результат. Тобто слід чітко визначити набір тих новоутворень конфліктологічної компетентності, які мають з'явитися у студентів у кінці процесу навчання. Розглянемо більш докладно:

- психолого – педагогічна інформованість про конфлікт;
- конструктивне ставлення до конфліктів;
- оволодіння широким діапазоном стратегій поведінки у конфлікті;
- усвідомлений перевід деструктивного конфлікту у конструктивний, яка передбачає здатність “утримувати” конфлікт у його процесуальності (не уникнення конфліктної взаємодії);
 - здатність дистанціюватися від зіткнення (розглядати конфлікт як єдине ціле);
 - відсутність конфліктофобії;
 - здатність до реконструкції конфліктної взаємодії; здатність до варіативного уявлення перспектив конфліктної взаємодії;
 - здатність розуміти і пережити конфліктну взаємодію; емоційна стійкість; емпатія; асертивність;
 - рефлексія; толерантність, усвідомлення особистості партнера по взаємодії як цінності, як мети, а не засобу конфліктної ситуації.

Раніше ніж приступити до обґрунтування педагогічних засобів, які сприяють формуванню конфліктологічної компетентності, необхідно розібратися з самим поняттям “педагогічний засіб”. Засобом, є предмет, явище, спосіб дії, які спрямовані на вирішення освітніх задач.[4, 34]. На думку О.А. Крюкової, “засіб - цілісний процес продукування, за допомогою якого здійснюється перехід від мети до реального результату” [1, 58].

Якщо традиційна педагогіка пов'язує педагогічний засіб з набором певних заходів, пропонуючи при цьому зовнішній вплив на студента з метою передати йому модель поведінки, обминаючи його особистісну сферу, то наявність особистісного компонента в цілях і змісті освіти міняє наші погляди про педагогічні засоби, тобто про ті інструменти, за допомогою яких педагог дістається педагогічних цілей.

У даному дослідженні під системою засобів розуміється система навчально – професійних педагогічних задач конфліктологічного характеру, які максимально орієнтовані на особистість студента і вбирають у себе всі умови і обставини педагогічної діяльності (О.А. Крюкова, В.В. Серіков та ін.)

Обґрунтованими є такі вимоги до системи засобів:

1. У якості засобів повинен застосовуватися весь комплекс педагогічних впливів, тобто зміст освіти, методи, форми, прийоми, ставлення педагога до студентів, соціальне середовище у групі та ін.

2. Деяким засобам може відводитися домінуюча роль у навчальному процесі в залежності від виконання домінуючих цілей і можливостей для реалізації цих цілей.

3. Навчальні задачі у процесі формування конфліктологічної компетентності повинні імітувати умови конфліктної взаємодії у соціально - педагогічному процесі.

4. Відібрані засоби (ситуації, ігри, задачі) повинні мати широкий спектр впливу на особистість студента і на рівень сформованості конфліктологічної компетентності.

На нашу думку, на кожному етапі формування слід застосовувати засоби більш високого рангу, тобто такі, які мають можливості більш цілісного впливу. Цілісність впливу засобів кожного з етапів процесу формування конфліктологічної компетентності підготовлена засобами попередніх етапів, які б актуалізували і закріплювали зв'язки компонентів конфліктологічної компетентності.

Формування конфліктологічної компетентності, пов'язано із досвідом оволодіння поведінкою у конфліктній ситуації.

У нашому дослідженні домінуючу роль відведено навчальним професійно – педагогічним задачам конфліктологічного характеру. Вважаємо за необхідне зупинитися на розгляді навчальних професійно – педагогічних задач конфліктологічного характеру, і їх ролі у формування конфліктологічної компетентності майбутнього соціального педагога.

Відомо, що в основі професійної діяльності знаходиться процес вирішення професійних задач. Під задачею розуміється «дана у певних умовах (наприклад, у проблемній ситуації) мета діяльності, яка повинна бути досягнена перетворенням цих умов відповідно до визначеної процедури. Задача включає в себе такі вимоги як мета, умови, відоме і невідоме, те що формулюється у запитанні. Задача стає логіко – психологічною категорією, коли вона пред'являється іншому суб'єкту і приймається ними до вирішення. Суб'єкт переформулює, визначає задачу і шукає шляхи її вирішення...Ієрархічно організована послідовність задачі утворює програму діяльності» [6,120]. Виходячи з визначення задачі як логіко – психологічної категорії, професійна задача може бути визначена як вид діяльності, що виникає на вимоги тієї чи іншої професії і спрямована на вирішення проблемної ситуації. Професійна конфліктологічна задача – це вид професійної діяльності, що виникає на вимоги професії і конфліктної ситуації, спрямованої на вирішення виробничого конфлікту.

Автори (Г.А. Балл, А.К. Маркова, Л.Ф. Спірін, Н.Ф. Талізін) спираються на діяльнісний підхід, вказують на роль задачі як цілі, заданої у певних умовах: задача є такою структурною одиницею, яка утворює замкнений цикл функціонування знань. Вирішуючи задачу, людина виявляє свої плюси і недоліки у знаннях, вміннях, навичках, а вирішивши задачу він вдосконалює свої знання, здобуває нові вміння і навички. Слід наголосити, що задачі можна використовувати одночасно і як інструмент діагностики, і як інструмент формування нового знання [7,177]. На нашу думку, цікавим є досвід

діда Мороза, від зображення конкретного предмета людство переходить до зображення абстрактних ознак конкретного предмета, від ієрогліфів до слів з букв абетки (алфавіту).

Таким чином народження (поява) абеткового письма це результат не випадковий а закономірний і продиктований розвитком людини його мислення. Тому відпадає необхідність пошуку де вперше появилась абетка, вона як що б і зникла десь то тут же з'явилась знову у іншому місці, де людина була настільки ж розвинута. Більш того букви і досі несуть у собі графічні та фонетичні ознаки тих властивостей, які належать конкретному предмету, назва якого складається з цих букв. Таким чином і у сучасності народжуються слова не випадково але так що букви, що складають слово, мають графічні та фонетичні ознаки того предмета або поняття, що закріплюється за цим словом. На аби якій мові не треба пояснювати достатньо розвинутій людині що бияка бука це щось не до вподоби, кучма це куча навозу, а пупсі та оханні це щось любе та миле.

З наведеного слідує що є скрита етимологія букв абетки.

Стверджується, що літери алфавіту в словах і виразах всіх мов мають для підсвідомості людини перше початкове смислове значення, зв'язане з зображенням з допомогою літери основних ознак образу, що зі часом закріплюється за літерою. Це дає простий ключ для розуміння початкової етимології слів і виразів, зближає мови, культури і нації сучасного миру.

А – перший, я, головний

Б – великий, більше ніж ціле,

В – всередину, входить, у внутрі,

Г – іти, прямувати, гора, височина, грудки,

Д – будинок, житло, вігвам, додому, вдома, житловий, домашній,

Е – середовище, те, в чому все відбувається, живе, існує,

Ж – жук, жужжати, гнатися,

З – загогулини, щось завите, завівати, дзвін, змія,

І – логічне додавання, пересічення множин ознак, перерахування ознак, одночасність,

К – щось на похилій площині, котитися з гори, завертається, обертається, рухається,

Л – щось ламається, різко завертає, ділитися на частини,

М – багато чогось однорідного, ми як багато людей, мама яка умножає людей, безліч,

Н – нижче, протилежне, від'ємне, мінус у скобках,

О – ціле, закінчене, загальне, кругле,

П – по, по чомусь, постелити на щось, стать, настил, покривало,

Р – сонце, бог, бог сонця Ра,

С – зв'язок, зліплено, зв'язати,

Т – тавр, ти, штовхати, тяжкість нести, згори більше ніж знизу, клеймо, метка, вказаний,

У – вузьке, яр, в якому віє вітер,

Ф – частки, поділене на дольки, фонтан, розділене,

Х – закреслити, соха, гілка, суха гілка, сухе дерево, розсоха,

сонце і промінь, г – йти. Таким чином первинне значення слова дорога пов'язане зі шляхом по якому ідуть до дому бога – сонця (до церкви).

Проілюструємо принцип тотожності ознак оригінала образу та фонетичних і візуальних ознак етимону на прикладі слова «гора». Образу гори у природі відповідають візуальні (графічні) признаки: р – сонце і промінь, г – йти (тому що г схожа на людину, що їде). Таким чином первинне значення слова гора пов'язане з тим, що як що іти в гору, то як би ідеш на небо до бога – сонця. Фонетичні признаки етимону «гора» складаються зі звуку г, що схоже на звуки шагів, та звуку р, що схоже на голос бога-сонця у час грози з неба.

Проілюструємо принцип тотожності ознак оригінала образу та фонетичних і візуальних ознак етимону на прикладі слова «гроза». Образу грози у природі відповідають візуальні (графічні) признаки: г – йти, р – сонце і промінь, з – дзвін. Таким чином первинне значення слова гроза пов'язане з тим, що дзвінкові каплі дощу ідуть от рику бога з неба, від якого аж дзвін стоїть у вухах. Фонетичні признаки етимону «гроза» складаються зі звуку г, що схоже на звуки шагів, та звуку р, що схоже на голос бога-сонця у час грози з неба, та звуку з, що схоже на звук дзвону дощу, що падає на землю.

Проілюструємо принцип тотожності ознак оригінала образу та фонетичних і візуальних ознак етимону на прикладі слова «ми». Образу ми у природі відповідають візуальні (графічні) признаки: м – багато суб'єктів, об'єднаних чим то в загальне. Таким чином первинне значення слова ми пов'язане з тим, що це багато людей, пов'язаних разом у якусь цілість. Фонетичні признаки етимону «ми» складаються зі звуку м, що схоже на звуки людського гомону, гулу майдану, супроводжуючі велику цілість людей, гурт, купу людей.

Проілюструємо принцип тотожності ознак оригінала образу та фонетичних і візуальних ознак етимону на прикладі слова «мало». Образу мало у природі відповідають візуальні (графічні) признаки: м – багато суб'єктів, об'єднаних чим то в цілість, ми, л – ломити, ломана, розділена на частини, гостра. Таким чином первинне значення слова ми пов'язане з тим, що на багато людей чи частин, пов'язаних разом у якусь цілість, ділять щось, таким чином на кожного буде мало. Фонетичні признаки етимону «мало» складаються зі звуку м, що схоже на звуки людського гомону, гулу натовпу, що супроводжує велику цілість людей, натовп, та звуку л, при якому язик ламається, скручується у верхнього неба у роті.

Проілюструємо принцип тотожності ознак оригінала образу та фонетичних і візуальних ознак етимону на прикладі слова «соха». Образу сохи у природі відповідають візуальні (графічні) признаки: с – єднання, зі, з (чим-то), х – корява гілка, коряга, частина дерева у формі косоного хреста, букви х. Таким чином первинне значення слова соха пов'язане з тим, що с сохою ходять по полю, та вона має форму х- схожої гілки. Фонетичні признаки етимону «соха» складаються зі звуку х, що схоже на звуки шкрябання сохи по землі, та звуку с, при якому язик та зуби людини що говорить з'єднуються разом.

Як онтогенез повторює філогенез, так і розвиток письма повторює розвиток людства (людини), поступово конкретне мислення доповнюється абстрактним, так дитя у відмінність від дорослого просить показати привіт від

використання задачного підходу у процесі формування конфліктологічної компетентності соціального педагога.

Д.П. Зеркин, С.А. Уткин, М.М. Тренев розуміють під “задачею” навчальну форму завдання на вирішення проблемної ситуації, що описується [8,442]. Подібне розуміння відповідає прийнятим у педагогіці підходам до опису категорій “навчальна, професійна задача”. При визначенні навчальної професійно - педагогічної задачі з формування конфліктологічної компетентності майбутніх соціальних педагогів у нашому дослідженні було використано вищевикладене визначення “задачі”.

При розробці завдань ми спиралися на рекомендації В. Сластьоніна, Л. Фрумкіна [9]. Наприклад, студентам пропонувалось:

- 1) обрати вірну відповідь із запропонованих варіантів;
- 2) самостійно сформулювати проблеми на основі аналізу заданої педагогічної ситуації;
- 3) провести професійно – педагогічний аналіз особистості студента в умовах конкретної ситуації.

Задачі пред'являлися всій групі студентів з подальшим колективним обговоренням ситуації, мікрогрупам і індивідуально кожному студенту. У нашому дослідженні ми виокремили декілька груп задач:

- навчальні задачі, спрямовані на засвоєння знань із конфліктології;
- навчальні задачі, спрямовані на вироблення конфліктологічних вмінь і навичок;
- навчальні професійно - педагогічні задачі конфліктологічного характеру.

У процесі вирішення професійно – педагогічних задач, ми використали такі методи і форми навчання :

- висування гіпотез для вирішення задач за допомогою «мозкового штурму»;
- систему контрольних питань і завдань у галузі вирішення педагогічних конфліктів;
- метод картографії педагогічного конфлікту.

Навчальні задачі, спрямовані на засвоєння знань з конфліктології можуть бути представлені у вигляді проблемних питань, завдань під час лекцій, або практичних занять. Кожна тема, що вивчається супроводжується низкою навчальних задач, а їх вирішення спрямовано на діагностику рівня засвоєння основних конфліктологічних понять.

Наведемо приклад навчальних професійно – педагогічних задач конфліктологічного характеру теми практичного заняття “Конфліктологічні якості особистості”. Мета: обговорити проблему відповідальності суб'єкта у конфлікті, сформувати навички діагностики сформованості конфліктогенних якостей особистості; тренувати вміння для вирішення конфліктологічних задач з діагностики і попередження педагогічних конфліктів.

План заняття

1. Соціально – психологічні причини конфліктів.
2. Конфліктогенні якості особистості.
3. Методи діагностики сформованості конфліктогенних якостей.
4. Засоби керування конфліктними емоційними станами.

Завдання: підготуватися до обговорення питань:

- які прагнення, бажання, потреби найчастіше утягують людину у конфлікт?
- що допомагає людині стримуватися у конфлікті, що сприяє активному продовженню конфлікту?
- перерахуйте конфліктогенні якості особистості у інтелектуальній сфері; якими діагностичними методами визначають рівень їх сформованості;
- за якими ознаками визначають конфліктну або неконфліктну людину?
- які емоційні стани відчуває індивід у конфлікті?
- що таке “ціннісні орієнтації”? Яку роль вони відіграють у конфліктній поведінці? Якою, на ваш погляд, повинна бути система ціннісних орієнтацій сучасного викладача?

Запропоновані навчальні завдання у вигляді проблемних питань відповідають науковим підходам до опису і поясненню суб'єктивних причин, умов і факторів виникнення конфліктних ситуацій, таким чином, їх виконання студентами забезпечує засвоєння необхідних конфліктологічних понять.

Навчальні професійно - педагогічні задачі, спрямовані на вироблення конфліктологічних вмінь і навичок, які є базовими вміннями для вирішення конфліктологічних задач. Вони представляються викладачем у вигляді практичних задач на заняттях і самостійних завдань на період педагогічної практики.

Прикладом реалізації навчальних професійно - педагогічних задач може бути заняття “ Основи вирішення педагогічних конфліктів”. Мета: сформувати навички вирішення конфліктологічних задач з вирішення педагогічних конфліктів: готовність до реалізації активних конфліктних стратегій; обговорити проблему насильства у вирішенні конфліктів; тренувати вміння конструктивного спору і критики.

План заняття:

1. Активні конфліктні стратегії: суперництво і співробітництво.
2. Методика проведення конструктивного спору, полеміки.
3. Засоби зміни конфліктної ситуації: об'єкт конфлікту, стосунки опонент – суб'єкт конфлікту.
 - зі списку методів впливу на ситуацію оберіть ті, які впливають на організаційні конфлікти: засоби переконання; нав'язування норм; моральне стимулювання; використання влади; роз'яснення вимог до роботи; система заохочень;
 - потренуйте у творчій критиці: висловіть критичну оцінку неякісно виконаного навчального завдання у наступних варіантах: критика – сподівання; критика – аналогія; критика – жаль; критика – іронія; критика – докір; критика – натяк; критика – виклик; критика – побоювання.
 - Порадьте, як діяти у таких ситуаціях:
 - 1) опонент роздимає проблему, виводить її поза межі дискусії;
 - 2) опонент акцентує увагу на дрібницях, не торкаючись основної тези;
 - 3) опонент навмисно підводить вас до помилкових висновків, підтасовує факти, щоб викрити вашу безграмотність і дилетантство;

$$\lambda = \frac{\tilde{\eta}_{12}\eta_{12} - \tilde{\eta}_{21}\eta_{21}}{\eta_{12}^2 - \eta_{21}^2},$$

$$\nu = \frac{\tilde{\eta}_{12}\eta_{21} - \tilde{\eta}_{21}\eta_{12}}{\eta_{21}^2 - \eta_{12}^2},$$

$$\mu = \frac{1}{Sp(\eta)} \left(\tilde{\eta}_{11} - \eta_{11} \frac{\tilde{\eta}_{12}(\eta_{12} - \eta_{21}) - \tilde{\eta}_{21}(\eta_{21} - \eta_{12})}{\eta_{12}^2 - \eta_{21}^2} \right),$$

(1.30)

де величини, що входять в праві частини, повинні бути відомі, наприклад, з експерименту з інтелектом [1, 2].

Таким чином, розуміння походження та первинного значення мовної одиниці, коли для мовної одиниці виявляється її первинне значення чи мотивація дії, з позицій строгої математичної теорії виглядає як процес який відбувається згідно знайденому тензорному закону перетворення образів нейронною мережею інтелекту, причому сам інтелект репрезентується тоді як оператор, що відображає вектор параметрів оригіналів образів з рецепторного простору у простір мислення та дій інтелекту. Зі сказаного гіпотетично випливає (але не строго доводиться) наступне твердження. Признаки оригінального простору з рецепторного простору відповідають признакам зображення образів у аксонному просторі. З цього твердження зокрема слідує два наступних. Звуки, що призводить оригінал образу у натурі аналогічні звукам фонетики букв етимону (слова) що призводить людина. Візуальна інформація про признаку оригіналу образу у натурі аналогічна візуальній інформації зображень букв у слові (етимоні).

1.3 Принцип тотожності ознак оригінала образу та фонетичних і візуальних ознак етимону

Принцип тотожності (точніше еквівалентності або відповідності) ознак оригінала образу та фонетичних і візуальних ознак етимону полягає у тому, що постулюється 1) тотожність (аналогія або відповідність) звуків, що призводить оригінал образу у натурі та звуків фонетики букв етимону (слова) людини; 2) тотожність (аналогія або відповідність) візуальної інформації про оригінал образу у натурі та зображень букв у слові (етимоні).

Проілюструємо принцип тотожності ознак оригінала образу та фонетичних і візуальних ознак етимону на прикладі слова «радуга». Образу радуги у натурі відповідають візуальні (графічні) признаку: р – сонце і промінь, д – будинок, г – їти. Таким чином первинне значення слова радуга пов'язане з дорогою по якій можна йти до дому бога - сонця.

Проілюструємо принцип тотожності ознак оригінала образу та фонетичних і візуальних ознак етимону на прикладі слова «дорога». Образу дороги у натурі відповідають візуальні (графічні) признаку: д – будинок, р –

слід або згортка тензору малих лінійних спотворень образу на вході нейронної мережі η_{ij} , а λ, μ, ν - скалярні величини, суть яких полягає в наступному. Коефіцієнт μ визначає вплив на спотворення образу на виході нейронної мережі $\tilde{\eta}_{ij}$ згортки тензору спотворень образу на вході $Sp(\eta)$. Чим більше величина μ , тим більше викривляється (спотворюється) образ на виході від діагональних компонент тензора η_{ij} на вході. Коефіцієнти λ і ν визначають вплив на спотворення образу на виході нейронної мережі $\tilde{\eta}_{ij}$ недіагональних компонент тензору спотворень образу на вході $\eta_{ij} (i \neq j)$. Причому, якщо цей вплив недіагональних компонентів тензора η_{ij} на спотворення образу $\tilde{\eta}_{ij}$ малий, те їм можна зневажити у порівнянні з впливом на спотворення образу на виході нейронної мережі згортки тензору спотворень на вході $Sp(\eta)$. В цьому випадку закон перетворення образу нейронної мережею (інтелектом) має вигляд:

$$\tilde{\eta}_{ij} = \mu (Sp(\eta)) \delta_{ij} \quad (1.27)$$

Для $m = n = 3$ останнє співвідношення можна записати по компонентно:

$$\begin{aligned} \tilde{\eta}_{11} = \tilde{\eta}_{22} = \tilde{\eta}_{33} &= \mu Sp(\eta), \\ \tilde{\eta}_{12} = \tilde{\eta}_{13} = \eta_{21} = \eta_{23} = \eta_{31} = \eta_{32} &= 0 \end{aligned} \quad (1.28)$$

Останні співвідношення разом з співвідношеннями (1.25) зручно використати для визначення констант λ, μ, ν для даної нейронної мережі. Для цього, наприклад, використаємо три співвідношення (1.25) при: $i=j=1$; $i=1, j=2$; $i=2, j=1$

$$\begin{aligned} \tilde{\eta}_{11} &= \lambda \eta_{11} + \mu Sp(\eta) + \nu \eta_{11}, \\ \tilde{\eta}_{12} &= \lambda \eta_{12} + \nu \eta_{21}, \\ \tilde{\eta}_{21} &= \lambda \eta_{21} + \nu \eta_{12}. \end{aligned} \quad (1.29)$$

Звідки

4) опонент викриває вашу некомпетентність, грає на ваших помилках і недоробках, ігнорує факти, невірно інтерпретує ваші слова;
5) вас грубо смікають під час розмови, переривають ваші міркування.

- Розробіть фрагмент заняття з використанням таких прийомів ініціювання пізнавального конфлікту:
 - заперечення викладачем запропонованого групою або одним студентом рішення;
 - твердження, захист, відстоювання альтернативного рішення;
 - імітація викладачем нерозуміння суті запитання, проблеми, рішення.

Висновки. Як ми бачимо з наведених практичних завдань, у процесі їх виконання студенти тренують вміння конструктивного спору. Володіння цими вміннями забезпечує майбутньому соціальному педагогу готовність до активних конфліктних стратегій з опонентами у педагогічно значущих конфліктних ситуаціях (недотримання норм спілкування, правил спілкування, невиконання вимог).

Таким чином, проектування навчальних професійно - педагогічних задач конфліктологічного характеру передбачає:

- аналіз природи навчальної діяльності;
- актуалізацію вмінь і навичок конфліктологічної компетентності, вибір моделі партнерства і співробітництва.

Отже, конфліктологічне проектування є невід'ємною якістю і вмінням соціального педагога, пов'язане із припущенням ходу можливих конфліктних процесів майбутньої професійної діяльності.

Резюме. У статті аналізується питання проектування системи засобів формування конфліктологічної компетентності соціального педагога. Розглянуто поняття “педагогічне проектування”, “педагогічний засіб”, виокремлені етапи формування конфліктологічної компетентності, визначено набір тих новоутворень, які мають з'явитися у студентів у результаті формування конфліктологічної компетентності. **Ключові слова:** педагогічне проектування, педагогічний засіб, навчальна, професійно – педагогічна задача.

Резюме. В статье анализируется вопрос проектирования системы средств формирования конфликтологической компетентности социального педагога. Рассмотрены понятия «педагогическое проектирование», «педагогическое средство». В статье выделены шаги способствующие формированию конфликтологической компетентности, обозначен набор тех новообразований, которые должны появиться у студентов в конце процесса формирования конфликтологической компетентности. В качестве педагогического средства формирования доминирующую роль мы отводим учебным, профессионально – педагогическим задачам конфликтологического характера. **Ключевые слова:** педагогическое проектирование, педагогическое средство, учебная, профессионально – педагогическая задача.

Summary. The question of planing of the system of means of the formation of the conflict competence is analysed in the article. The concepts “pedagogical planing”, “pedagogical means” are considered in the article. The steps promoting to the formation of the conflict competence are allocated in the article, the set of the new formations which should appear at the students at the end of process of

formation of the conflict competence is marked . **Keywords:** pedagogical planing, pedagogical means, educational, professional - pedagogical task

Література

1. Крюкова Е.А. Введение в социально – педагогическое проектирование: Учеб. пособие – Волгоград: Перемена,1998.
2. Крюкова Е.А. Личностно – развивающие образовательные технологии: природа, проектирование, реализация. – Вологоград: Перемена,1999.
3. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
4. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. – Волгоград,1994.
5. Самсонова Н.В. Конфликтологическая культура специалиста и технология её формирования в системе вузовского образования: Монография. – Калининград: Изд – во КГУ, 2002 – 308 с.
6. Психология. Словарь/ Под Общ. Ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат,1990. – 494 с.Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования от деятельности к личности. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 271 с.
7. Зеркин Д.П. Основы конфликтологии.: Курс лекций. – Ростов – н,Д: «Феникс»,1998. – 480 с.
8. Спириин Л.Ф., Фрумкин М.Л. Обучение студентов решению педагогических задач. – Сов. Педагогика.1984, №7, С.74 – 78.

Подано до редакції 19.09.2010

УДК 378.141

МЕТОД ПРОЕКТІВ ЯК ІНТЕРАКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ

Коломієць Світлана Семенівна

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри теорії, практики

та перекладу англійської мови факультету лінгвістики

Національного технічного університету України

«Київський політехнічний інститут», м. Київ

Одним з викликів, що ставить перед українською вищою школою Болонський процес, є підняття рівня наукових ступенів бакалавра й магістра згідно завдання створення в Україні Європейського простору вищої освіти. Інтенсивність глобалізаційних процесів і, відтак, їх вплив на розвиток вищої освіти в Україні пов'язують як з соціополітичними змінами (поступове входження вітчизняної вищої школи до загальносвітового освітнього контексту) так і з формуванням інформаційного суспільства, в житті якого інформація стає однією з визначальних цінностей, відбувається створення нового інформаційного режиму, сутність якого полягає у якісно іншому рівні інтелектуалізації інформаційного простору, необхідному для сталого розвитку суспільства, підвищення міри його керованості. Як зазначають сучасні дослідження висунення інформації в ряд ключових світоглядних понять стало

близькі аналоги (еталони) а також про спотворення або зміщення образів відносно еталонних.

1.3 Залежність між тензорами спотворення образу в різних векторних просторах

Розкладаючи спотворення образу на виході нейронної мережі інтелекту в ряд по малим лінійним спотворенням образу на вході нейронної мережі інтелекту, і відкидаючи складові з порядком вище першого, бачимо, що малі спотворення образу на вході нейронної мережі (або її шару) викликають спотворення образу на виході мережі нейронів, що лінійно залежать від спотворення образу на вході нейронної мережі інтелекту. Тому між тензорами

спотворень на вході η_{ij} і на виході нейронної мережі інтелекту $\tilde{\eta}_{kl}$ повинен бути лінійний зв'язок:

$$\tilde{\eta}_{kl} = G(\eta_{ij}) \tag{1.23}$$

Цей зв'язок є тензором четвертого рангу. В індексному запису:

$$\tilde{\eta}_{kl} = G_{kl ij} \eta_{ij} \tag{1.24}$$

Тензор четвертого рангу $G_{kl ij}$ має $m^2 n^2$ компонент, бо тензор $\tilde{\eta}_{kl}$ має m^2 компонент, а тензор η_{ij} – n^2 компонент. Цей тензор описує властивості інтелекту оперувати образами (змінювати, створювати, порівнювати образи). Введемо гіпотезу ізотропії цих властивостей інтелекту (нейронної мережі).

Тому будемо вважати, що тензор $G_{kl ij}$ повинен бути таким, що для даної нейронної мережі його числовий запис в усіх координатах, що відрізняються

різноманітним розташуванням векторів $\overset{P}{X}, \overset{P}{Y}, \overset{P}{U}, \overset{P}{V}$, не міняється при ортогональних перетвореннях. Можна показати, що тензор перетворення

образів $G_{kl ij}$ четвертого рангу, числовий запис якого інваріантний відносно усіх обертань евклідова простору, визначається трьома параметрами – λ, μ, ν . Якщо вимірності просторів параметрів образу на вході і виході

нейронної мережі співпадають ($m = n$), те

$$\tilde{\eta}_{ij} = \lambda \eta_{ij} + \mu (Sp(\eta)) \delta_{ij} + \nu \eta_{ji}, \tag{1.25}$$

де

$$Sp(\eta) = \sum_{i=1}^n \eta_{ii} \tag{1.26}$$

контраваріантні компоненти вектору співпадають), а також вектор $\overset{P}{V}$ с компонентами $v^i = v_i$. Складемо тензор

$$\tilde{\eta}_{kl} = \frac{v_k}{y_l} \quad \text{і добуток} \quad (1.18)$$

$$\tilde{L} = y^k y^l \tilde{\eta}_{kl} \quad (1.19)$$

Аналізуючи вираження (1.19), помічаємо, що множення вектору параметрів образу на тензор спотворень образу немов би проєцирує вектор параметрів образу на направлення вектору зміщень кінця вектору параметрів образу V в аксоном просторі. Порівнюючи (1.19) з (1.17), укладаємо, що в

аксоном просторі завжди знайдеться такий тензор $\tilde{\eta}_{kl}$, що

$$L = y^k y^l \eta_{kl} = y^k y^l \eta'_{kl} \quad (1.20)$$

Отже, для будь-якого $\overset{P}{Y}$

$$y^k y^l \eta_{kl} - y^k y^l \eta'_{kl} = 0 \quad (1.21)$$

Звідки з урахуванням лінійності простору:

$$\eta_{kl} = \eta'_{kl} \quad (1.22)$$

Твердження (1.17) доведене.

Враховуючи фізичну і геометричну сутність функціоналу L , а також його властивості інваріантності, завдяки тензорному характеру його правої частки, відносно вибору системи координат, його зручно і резонно вибрати в якості оператора, що відображає безліч образів (що задаються в векторному просторі над скалярним полем) на числову (скалярну) ось. Іншими словами, одне речовинне (дійсне) число, отримане по тензорній формулі (1.19), можна використати для розпізнання, запам'ятання і відтворення образу. При цьому,

звичайно, необхідно знати компоненти тензора спотворень образу $\tilde{\eta}_{kl}$ і один з наступних векторів: вектор параметрів образу або його еталону (ідеалу), або

вектор зміщення параметрів образу $V(v^k)$.

Помітимо, з сказаного слідує неочікуваний висновок: для образного мислення інтелекту необхідно окрім самих векторів параметрів образів

$Y(y^i), i = 1, \dots, m$ мати їхні зміщення (відхилення) $V(v^i)$ в просторі параметрів образів відносно еталонних образів. Для нейронних мереж інтелекту це означає, що в мережі повинні бути уявлені не тільки самий образ, що розпізнається, але і його еталон, а для інтелекту людини це означає, що ми не можемо образно мислити без уяви про ідеальні образи або хоча б їхні

ознакою сучасного філософського і загальнонаукового осмислення взаємозв'язку ідеального і матеріального та процесу їх пізнання (1), а, відтак, нагальною є потреба вдосконалення вмінь самостійного пошуку інформації, її обробки і використання для вирішення комунікативних і професійних завдань.

Метою даної статті є уточнення завдань нової освіти XXI століття і висвітлення теоретичних засад і практичного застосування таких інтерактивних технологій як метод проєктів та рольова професійно орієнтована гра в курсі «Педагогіка та психологія вищої школи»

Аналіз документів Болонського процесу і наукових праць вітчизняних і іноземних освітян дозволив виокремити основні завдання нової освіти XXI століття, до яких можна віднести:

- формування духовного майбутнього нації, держави, світового співтовариства;
- формування особистості суб'єкта навчання в напрямку ствердження цінностей і духовних норм загальнолюдського характеру;
- керування діяльністю суб'єкта навчання в напрямку розвитку його суб'єктивного духовного «Я»;
- переорієнтування процесу навчання, спрямованого на накопичення знань на процес розширення свідомості індивідуума, на розвиток його ментальної гнучкості
- розвиток готовності до сприйняття нового;
- заохочення до вдосконалення вмінь самостійної роботи, створення потягу до самостійного пошуку інформації, самостійних досліджень;
- використання новітніх технологій;
- спонукання інтересу до нових наук, методів, технік, підходів, концепцій;
- розвиток аналітичних і синтетичних вмінь обробки інформації і її використання для вирішення комунікативних і професійних завдань;
- формування власного когнітивного стилю у самостійному пошуку інформації (первинних текстів) та створенні власних (вторинних) текстів. (2)

Завдання освіти XXI століття можуть бути вирішені тільки на основі нового концептуального філософського підходу, суть якого полягає в необхідності розвивати і виховувати почуття цінностей, які мають загальнолюдський характер.

Методи навчання в новій освіті мають бути спрямовані на розуміння і сприйняття істинних цінностей, на розвиток інтегрованого мислення, на перехід від традиційних методів (chalk and talk methods) до інноваційних, які орієнтовані на налаштованість на конструктивні дії в оновлюваних ситуаціях.

Це знаходить своє відображення в комунікативно спрямованих стратегіях і підходах, які є основою застосування інтерактивних методів, що враховують когнітивні аспекти, в які входять процеси сприймання, мислення, пізнання.

Концепції нової освіти будуються на наступних ідеях:

- унікальна цінність індивідуума;
- високий рівень індивідуального розкриття
- створення атмосфери інтелектуальної напруги, де студент є активним суб'єктом процесу навчання.

Цілком очевидно, що для вирішення цих складних завдань реформування навчального процесу в вищій технічній школі необхідно застосовувати інтерактивні технології навчання, чинне місце в яких посідає метод проектів

Питання теорії і практики методу проектів плідно досліджуються в працях таких вітчизняних і іноземних науковців як Френсіс Паркер, Джон Дьюї, Джозеф Полман, Н.Ф. Коряковцева та інших, проте дослідження методу проектів як технології спрямованої на вирішення завдань освіти ХХІ є актуальним і недостатньо висвітленим в літературі.

Основні переваги методу проектів можна звести до наступних положень.

Цей метод уможливує формування у студентів навички автономної роботи; сприяє розвитку інтелектуальних здібностей, до числа яких належать логічне та прогностичне мислення, здатність до аналітичних, синтетичних та оцінних мисленневих операцій; підтримує мотивацію до навчання на оптимальному рівні; забезпечує розвиток умінь особистісної і предметної саморегуляції.

Застосування методу проектів і інтегровано в нього рольову професійно орієнтовану гру в курсі «Педагогіка і психологія вищої школи» для магістрів факультету лінгвістики в Національному технічному університеті «КПІ» певним чином було зумовлено наданням університету статусу ВНЗ дослідницького типу.

Процес навчання у університеті науково-дослідницького типу має спиратись на самостійну близьку до дослідницької діяльність того, хто навчається. Аналіз наукової літератури (3, 4, 5) дозволив виділити основні підходи до визначення поняття «самостійна робота»

1. Самостійна робота – це різноманітні види індивідуальної та групової пізнавальної діяльності студентів, які здійснюються ними на аудиторних заняттях і в поза аудиторний час.

2. Самостійна робота – це система організації роботи, при якій управління навчальною діяльністю студентів відбувається за відсутності викладача і без його безпосередньої допомоги.

3. Самостійна робота студентів це специфічний вид діяльності навчання, головною метою якого є формування самостійності суб'єкта, а формування його вмінь, знань та навичок відбувається опосередковано через зміст та методи всіх видів навчальних завдань.

Навчальна діяльність студентів-магістрів в курсі «Педагогіка та психологія вищої школи» організується згідно завдань Болонського процесу і вимог до ВНЗ науково-дослідницького типу, тому саме третій підхід до визначення самостійної роботи, в основу якого покладено формування самостійності суб'єкта, є пріоритетним при організації проектної роботи.

При цьому, формування вмінь, знань та навичок відбувається через зміст та методи всіх видів навчальних завдань. Методом, обраним в якості предмета даної розвідки є проектна робота та інтегрована в неї рольова професійно орієнтована гра, а щодо змісту навчання, то слід зауважити наступне.

Очевидно що для студентів – майбутніх викладачів основними комунікативно значущими вміннями є вміння вилучення фахових знань з автентичних джерел, їх інтерпретація та активізація здебільшого в усному

$$\eta_{ij} = \frac{v^i}{y^j}, \quad (1.13)$$

Тензор нелінійних спотворень образу:

$$\tilde{\theta}_{kl} = \frac{S_p(v^i v^j)}{y_k e_l}, \quad (1.14)$$

де $S_p(v^i v^j)$ – слід (згортка) тензора $v^i v^j$:

$$S_p(v^i v^j) = \sum_{i=1}^m v^i \cdot v^i = v^j v^j \quad (1.15)$$

Помітимо також, що по аналогії з вираженням (1.8) зміна квадрату модуля вектору параметрів образу $Y(y^i)$ задається добутком цих тензорів на вектор y^i і вектор y^j :

$$\tilde{L} = (l)^2 - (l')^2 = \frac{2}{n} y^i y^j \eta_{ij} + \frac{1}{n^2} y^k y^l \tilde{\theta}_{kl} \quad (1.16)$$

Таким чином, тензори другого рангу η_{ij} і $\tilde{\theta}_{kl}$ задають скалярний добуток вектору параметрів і взаємного (суміжного) вектору, по компонентно зменшуючи його пропорційно відносним спотворенням образу.

Оскільки \tilde{L} в вираженні (1.16) є скалярною величиною, по аналогії з теоремою Ріса сформулюємо наступне ствердження. Для малих спотворень образу функціонал \tilde{L} в n – мірному евклідовому просторі параметрів образу завжди можна уявити в вигляді добутку

$$\tilde{L} = y^i y^j \eta_{ij} \quad (1.17)$$

І навпаки, кожний тензор спотворень образу η_{ij} визначає функціонал \tilde{L} (1.16).

Так таки так, виберемо в просторі параметрів образу ортонормований базис $\{\underline{e}^i\} (i = 1, 2, \dots, m)$ і розглянемо вектор \underline{Y} , що має компоненти в цьому базису $y^i = y_j$ (в ортонормованій системі координат коваріантні і

оцінка вкладу нелінійних спотворень $\tilde{\theta}_{k,l}$ у порівнянні з лінійними спотвореннями η_{ij} образу має вигляд:

$$\mathcal{E}_{cp} = \frac{1}{2} \frac{u_{cp}}{x_{cp}} \quad (1.12)$$

При цьому помітимо, що відкидання нелінійного складового, може сильно вплинути на точність розрахунків, якщо не відкидати ще на рівні рецепторів ті параметри образу x_i , величина яких дуже мала, близька до нуля, така ж або навіть менш можливих зміщень образу u_i . До щастя, наші рецептори, як і нейрони вхідних шарів мереж нейронів штучного інтелекту (наприклад, перцептрона), влаштовані так, що не передають занадто слабкі сигнали x_i , величина яких може бути порівняна з помилками сприймання образу u_i .

Враховуючи викладене вище, в подальшому обмежимося лише першим складовим в (1.8) і будемо розглядати тільки тензор малих лінійних спотворень образу в рецепторному просторі параметрів образу (1.6). Відзначимо тільки, що оскільки вище вдалося уявити нелінійну складову в вираженні (1.8) через тензор другого рангу (а не четвертого), як і лінійну складову, те врахування нелінійних спотворень образу спрощується.

1.2 Тензор спотворень образу в аксоном просторі параметрів

Нехай нейрона мережа має декілька шарів, або рівнів, як у людини. Кожний з цих рівнів передає на вхід вищестоящому рівню інформацію про параметри образу. При цьому вимірність простору параметрів образу після кожного рівня нейронної мережі, а також сутність цих параметрів можуть істотно розрізнятися на виході кожного рівня.

Розглянемо вектор параметрів образу Y на виході нейронної мережі в аксоном просторі параметрів образу. Вимірність t простору параметрів $Y(y^i), i = 1, \dots, m$ на виході нейронної мережі, взагалі говорячи, може не співпадати з вимірністю простору параметрів образу на її вході $(m \neq n)$. Тим не менше, по аналогії з попереднім параграфом, введемо в цьому просторі вектор зміщення кінця вектору параметрів $Y(y^i)$ і визначимо його через $V(v^i)$. Введемо також в цьому просторі тензор малих (лінійних) спотворень образу:

мовленні. Інакше кажучи, основними вміннями комунікативної компетенції в професійно-орієнтованому спілкуванні, на наш погляд, є вміння отримання необхідної інформації з тексту за фахом (читання) та вміння оперування цією інформацією для вирішення певних комунікативних задач (говоріння/письмо).

Слід зазначити, що серед різноманітних визначень мети, завдань і самої суті Болонського процесу на увагу заслуговує і такий, який визначає Болонський процес як процес розпізнавання однієї освітньої системи іншою в Європейському просторі. Для успішної реалізації такого процесу освітянам в Україні потрібні ґрунтовні знання стандартів Європейського освітнього простору з їх подальшим критичним переосмисленням з метою створення нового бачення щодо розробки єдиних освітніх критеріїв і стандартів. Одним з важливих джерел добору текстової інформації є статті в таких журналах як «Вища школа», «Higher Education in Europe» та «Higher Education Review», а гнучкою стратегією, яка допомагає фахівцю прилучитися до новітніх джерел інформації, розвинути й поглибити навички та вміння розуміння текстів і викладу їх короткого змісту у письмовій або усній формі, є передача основних думок першоджерела у вигляді зв'язного письмового або усного тексту, заснована на виділенні макроструктури первинного тексту (ПТ) і створенні вторинних текстів (ВТ), які відображають опрацьований матеріал першоджерела у стислій формі. Цей підхід враховує вищезазначені передумови навчання в аспекті глобалізаційних змін в освітянському просторі, позаяк він є складовою антропоцентристського підходу до організації процесу навчання і передбачає рішення традиційних для методики навчання іноземних мов проблем такими інтерактивними методами як проектна робота і рольова гра.

Цінність проектної роботи полягає насамперед в тому, що вона заохочує студентів до реального використання комунікативних вмінь в ефективному часовому менеджменті, при цьому відповідальність за своє навчання покладається на самих студентів. Особливо слід виокремити наступні характеристики проектної роботи:

- базованість на співпраці, а не на конкуренції;
- орієнтованість на інтеграцію вмінь обробки інформації з різних джерел і використання її в комунікативних професійно-орієнтованих цілях;
- сприяння зміцненню впевненості студентів, їх самоповаги та самостійності, розвитку пізнавальних здібностей.

Як відомо, проектна робота передбачає три основні етапи, а саме, планування роботи в аудиторії, виконання проекту, аналіз та моніторинг роботи. Для курсу «Педагогіка та психологія вищої школи» найбільш ефективними є наступні типи проектів:

- текстові проекти, які спонукають студентів до використання автентичних текстів для дослідницької роботи, наприклад, різні види інформаційного пошуку, створення бібліотек анотацій і рефератів (в тому числі реферативних перекладів), презентація проектної продукції в підгрупах, перед всією групою, на студентських конференціях;
- проекти кореспондентського характеру, які включають обмін електронними повідомленнями;
- проекти-зустрічі (контакт з фахівцями з проблематики курсу).

Проектна робота в курсі «Педагогіка і психологія вищої школи» організується наступним чином. Вся група ділиться на 3 підгрупи, кожна з яких обирає одну з трьох запропонованих узагальнених тем курсу.

Приклади запропонованої тематики.

1. Напрями європейської освітньої інтеграції.
2. Реформування системи освіти України в аспекті Болонського процесу.
3. Психолого-педагогічні засади оцінки якості навчання в аспекті завдань Болонського процесу.
4. Психолого-педагогічні засади застосування новітніх технічних засобів та інтерактивних технологій в навчальній діяльності в вищій школі.

Контент проектної роботи визначається спільно зі студентами на перших двох лекціях в процесі ознайомлення студентів з робочою навчальною програмою курсу і тематикою рефератів. Викладач пропонує тематику, проте вирішальне слово залишається за студентами, які мають право обрати будь яку проблематику курсу.

Проектна робота «Конкурс на кращу лекцію з дисципліни «Психологія і педагогіка вищої школи» має три етапи, а саме: організаційний етап, етап інформаційного пошуку і первинної обробки інформації, на якому ведеться робота в підгрупах з розробки контенту загальної для підгрупи теми. кожен з студентів здійснює самостійний інформаційний пошук. Третім етапом є розробка власної лекції. Четвертий є етап презентації та обговорення її визначення кращої лекції. Формою звітності цього етапу є рольова гра «Конкурс на кращого лектора», або рольова гра «Конференція»

Отже, рольова гра є формою звітності учасників проекту і, водночас, формою контролю і оцінки результатів проектної роботи.

Розрізняють поняття «рольова» й «ділова» гра, при цьому ділову гру розуміють як різновид рольової, в основі якої лежить певний діловий предмет спілкування.

Вважаємо за доцільне в навчальних умовах радше застосовувати термін «рольова професійно-орієнтована гра» (РПОГ), під якою ми розуміємо діяльність по оволодінню професійно-орієнтованим спілкуванням, в якій поєднуються ігровий, учбовий і професійний компоненти й програються характерні для типових ситуацій спілкування соціальні й міжособистісні ролі» (6).

Отже, підсумовуючи розгляд теоретичних передумов і практичного застосування методу проектів для вирішення завдань нової освіти XXI століття, зазначимо декілька положень що є визначальними для даної статті

1. Завдання освіти XXI століття можуть бути вирішені тільки на основі нового концептуального філософського підходу, суть якого полягає в необхідності розвивати і виховувати почуття цінностей, які мають загальнолюдський характер.

2. Вирішення завдань нової освіти пов'язане з формуванням інформаційного суспільства, в житті якого інформація стає однією з визначальних цінностей.

де

$$\theta_{klpp} = \frac{u^p u^p}{x^k x^l} \quad (1.9)$$

тензор четвертого рангу, що задає не лінійні спотворення образу.

Таким чином, якщо спотворення образу не малі у порівнянні з координатами образу в рецепторному просторі параметрів, те окрім тензора

малих спотворень η_{ij} другого рангу спотворення образу залежать від тензору

нелінійних спотворень образу θ_{klpp} четвертого рангу. При цьому величина компонент тензора нелінійних спотворень не перевищує квадрату величини компонент тензора малих спотворень образу, а саме складова в вираженні (1.8) для різниці квадратів модуля вектору параметрів образу, що характеризує вклад нелінійних спотворень образу, входить в це вираження з коефіцієнтом $1/p^2$, в той час як складова, що характеризує вплив малих лінійних спотворень образу, входить з коефіцієнтом $1/p$, де p – вимірність простору рецепторних параметрів образу, наприклад, вектору параметрів образу на входах нейронної мережі.

В ортонормованій системі координат x^i коваріантні і контраваріантні компоненти тензора співпадають, тому

$$\theta_{klpp} = \theta_{klp}^p \quad (1.10)$$

Застосовуючи до (1.10) операцію згортки, отримуємо:

$$\theta_{klpp} = \theta_{klp}^p = \sum_{p=1}^n \theta_{klp}^p = \tilde{\theta}_{kl} \quad (1.11)$$

де $\tilde{\theta}_{k,l}$ - тензор другого рангу. Назвемо тензор $\tilde{\theta}_{k,l}$ згорнутим тензором нелінійних спотворень образу.

Оцінімо помилку в визначенні зміни квадрату модуля вектору параметрів

образу $X(x_i)$. Будемо нехтувати нелінійними складовими в (1.8), що містять

тензор θ_{klpp} нелінійних спотворень образу.

Складемо відношення другого складового вираження (1.8) до першого, вважаючи значення $x^k = x^l = x^i = x^j = x_{cp}$ для всіх $i, j, k, l = 1, \dots, n$, де

x_{cp} - середнє арифметичне x_i , і використовуючи операцію згортки по всім індексам тензорів, бо при цих умовах тензорні індекси не розрізняються. Тоді

$$(l')^2 = \sum_{i=1}^n (x^i)^2 + \sum_{i=1}^n 2x^i u^i + \sum_{i=1}^n (u^i)^2$$

(1.4)

Для малих зміщень кінця вектору параметрів образу в рецепторному просторі параметрів образу u^i будемо нехтувати квадратичною частиною по u^i . Тоді

$$(l)^2 - (l')^2 = x^i x^j \frac{u^i}{x^j}, \quad (1.5)$$

де складання чиниться по індексам, що повторюються.

Введемо позначення

$$\eta_{ij} = \frac{u_i}{x_j}, \quad (1.6)$$

що назвемо тензором спотворення образу в рецепторному просторі параметрів образу.

Помітимо, що цей тензор спотворення образу є тензором другого порядку і, як будь-який тензор другого порядку, визначає скалярний добуток двох

векторів. Зокрема, з (1.5) слідує, що тензор η_{ij} спотворень образу визначає скалярний добуток вектору зворотних параметрів образу в рецепторному просторі вимірністю $n - X(x^i)$ на вектор зміщення кінця цього вектору $U(u^i)$. Крім того, помітимо, що тензор η_{ij} є тензором малих спотворень

образу. Якщо же не зневажити квадратичним членом $\sum_{i=1}^n (u^i)^2$ по

порівнянню зі складової $\sum_{i=1}^n x^i u^i$, те замість співвідношення (1.5) будемо мати:

$$(l)^2 - (l')^2 = \frac{2}{n} x^i x^j \frac{u^i}{x^j} + \frac{1}{n^2} \frac{u^p u^p}{x^k x^l} x^k x^l$$

(1.7)

або

$$(l)^2 - (l')^2 = \frac{2}{n} x^i x^j \eta_{ij} + \frac{1}{n^2} x^k x^l \theta_{klpp},$$

(1.8)

3. Для студентів –майбутніх викладачів основними комунікативно значущими вміннями є вміння вилучення фахових знань з автентичних джерел, їх інтерпретація та активізація в мовленні.

4. Методи навчання в новій освіті мають бути спрямовані на розуміння і сприйняття істинних цінностей, на розвиток інтегрованого мислення.

5. Серед дієвих інтерактивних методів навчання здається доцільним виділити проектну роботу і інтегровану в неї рольову професійно орієнтовану гру.

Резюме. Вирішення завдань нової освіти пов'язане з формуванням інформаційного суспільства, з входженням України в європейський освітнянський простір. Важливим є заохочення студентів-майбутніх педагогів до вдосконалення вмінь самостійної роботи, створення потягу до самостійного пошуку інформації, самостійних досліджень Серед дієвих інтерактивних методів навчання доцільно виділити проектну роботу і інтегровану в неї рольову професійно орієнтовану гру і описати організацію проектної роботи в курсі «Педагогіка та психологія вищої школи» для магістрів факультету лінгвістики НТУУ «КПІ». **Ключові слова:** завдання нової освіти, інтерактивні технології, самостійна робота, метод проектів, рольова професійно орієнтована гра.

Резюме. Решение задач образования в XXI веке связано с формированием информационного общества и входением Украины в европейский образовательный простор. Важным представляется привлечение студентов к самостоятельному поиску информации, к автономным научным исследованиям. Среди действенных интерактивных технологий выделяются метод проектов и ролевая профессионально ориентированная игра. Приводится описание проектной работы студентов-магистров факультета лингвистики НТУУ «КПИ» **Ключевые слова:** задачи нового образования, интерактивные технологии, самостоятельная работа, метод проектов, профессионально ориентированная ролевая игра

Summary. Solving the educational tasks of the XXI century is connected with forming the information society and Ukraine is entering European educational community. Encouraging students –would be teachers - for independent information search and autonomous research work is of paramount importance. Project work and incorporated in it role-play are among the most efficient interactive technologies. Theoretical considerations are illustrated by the example of the project work conducted at the faculty of linguistics of the NTUU"KPI" **Keywords:** tasks of new education, interactive technologies, self-work, project work, specialism - oriented role-play.

Література

1. Левченко Т.І. Європейська освіта: конвергенція та дивергенція.-Вінниця:Нова книга, 2007.

2. Сляднева Н.А. Информационно-аналитическая деятельность: проблемы и перспективы. Аналітика, перспективи, прогнозування.-К.: Науково-видавничий центр «Наша культура і наука», 2003.-С. 553-571.

3. Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження в європейський простір вищої освіти.-К.:ІВЦ Вид-во «Політехніка»-2003.-200с.

4. Козаков В.А. Самостоятельная работа студента и ее информационно-методическое обеспечение: Учебное пособие.-К. Вища школа,1990.-112с.

5. Онучак Л.В. Педагогічні умови організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей: Автореф. Дис....канд.пед.наук.

6. Коломієць С.С. Навчання спеціалістів професійно орієнтованого спілкування з зарубіжними партнерами. Автореферат дисертації. - Київ - 1994. - с. 12.

Подано до редакції 14.09.2010

УДК 37.015.3

МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ФАХІВЦЯ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Корват Лариса Володимирівна

старший викладач кафедри педагогіки та психології,

*Київський національний економічний
університет імені Вадима Гетьмана*

Постановка проблеми. Сучасні світові тенденції в суспільному розвитку, економіці, процеси глобалізації обумовлюють зміни та нові вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців. Суспільна орієнтація на вільний розвиток особистості, її конкурентоспроможність, мобільність потребують змін та оновлення освітньої теорії. В якості такого загального оновлення виступило поняття компетенції/компетентності як інтегральний соціально-особистісно-поведінковий феномен і результат освіти в сукупності його мотиваційних, ціннісних, когнітивних складових.

Поняття компетентності та компетенції є предметом дослідження у загальноосвітньому, професійному, комунікативному, соціально-психологічному, психологічному та інших аспектах. Періодичні узагальнення та переосмислення цих досліджень мають сенс для подальшого руху в напрямку реалізації та впровадження компетентнісного підходу в освіті.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми дослідження тих чи інших аспектів професійної самореалізації фахівців-економістів висвітлюються у наукових працях вітчизняних, російських та зарубіжних учених, зокрема: загальні теоретичні питання про компетенції та компетентність у роботах Л.Бурлачука, Л.Лепіхової, І.Зімньої, А.Соколової, А.Хуторського, Д.К.МакКлеланда та інших; питання про компетенції та компетентність у професійній діяльності фахівців різних напрямів знаходяться у сфері уваги О.Козирева, О.Садон, Л.Одинець, О.Пейчевої, О.Кисельової, В.Бозаджиева, О.Черепанової, Ю.Варданян, А.Федосєєвої, Ю.Тукачова, Н.Яковлевої, В.Теніщєвої, М.Красностанової та інших; питання про розвиток, формування, структурні моделі компетенцій та компетентності фахівців економічного профілю у роботах А.Грушевої, Н.Кошелевої, І.Шерстньової, Л.Наумець, М.Тхуго, А.Фітьмової, М.Ільязової, С.Горобця та інших.

виникають між паронімами (пароніма атракція), омонімами, рідше при полісемії.

Розглянемо основи математичної теорії первинного значення слів (математичної етимології), яка ґрунтується на математичній теорії розпізнання образів і гіпотезі тотожності ознак оригінала образу та фонетичних і візуальних ознак етимону.

Спочатку дамо основи строгої теорії відображення оригіналу образу у зображенні образу. При цьому будемо з допомогою лінійного оператору переходити від вектору параметрів образу у просторі образів до вектору параметрів зображення образу у просторі зображень образів. У житті оператором переходу з простору оригіналів образів до простору зображень образів є інтелект людини, який є системою (мережею) нейронів. Зараз відсутня математична теорія відображення образів інтелектом людини, як інтелектуальної системи (мережі) нейронів. Це приводить зокрема до того, що етимолог проводить дослідження інтуїтивно, без строгого розуміння основних принципів перетворення образів.

У даній роботі зроблена спроба дати строгу математичну тензорну теорію перетворення образів інтелектом та пристосувати її до розуміння походження та первинного значення мовних одиниць.

1.1. Тензор спотворення образу в рецепторному просторі параметрів

Нехай образ (оригінал образу) заданий в рецепторному (вхідному) просторі параметрів образу в координатах x^i вектором $X = X(x^i)$ і задане зміщення $U(u^i)$ кінця цього вектору (наприклад, в результаті помилкового читання інформації інтелектом (наприклад звукової) або сприймання зорового образу):

$$x^i \rightarrow x^i + u^i \quad (1.1)$$

Будемо говорити, що такий образ зазнав спотворення в рецепторному просторі параметрів образу.

Нехай сперши модуль вектору X був, наприклад, евклідовий в координатах x^i :

$$(l)^2 = \sum_{i=1}^n (x^i)^2, \quad (1.2)$$

Тоді після викривлення (спотворення) модуль буде інший:

$$(l')^2 = \sum_{i=1}^n (x^i + u^i)^2 \quad (1.3)$$

або

Література

1. Про затвердження Плану дій щодо поліпшення якості фізико-математичної освіти на 2009-2012 роки : наказ... від 30.12.2008 р. № 1226 // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України : Офіц. вид. МОН України. – 2009. – №1/3. – С. 8–15.

2. Раков С. А. Формування математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу у навчанні з використанням інформаційних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 – теорія і методика навчання інформатики / Раков Сергій Анатолійович ; Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. – Харків, 2005. – 526 с.

3. Триус Ю. В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 – теорія і методика навчання інформатики / Триус Юрій Васильович ; Черкаський національний ун-т ім. Богдана Хмельницького. – Черкаси, 2005. – 649 с.

Подано до редакції 03.09.2010

УДК 370; 519.7

МАТЕМАТИЧНА ТЕОРІЯ ПЕРВИННОГО ЗНАЧЕННЯ ТА ПОХОДЖЕННЯ БУКВ І СЛІВ. МАТЕМАТИЧНА ЕТИМОЛОГІЯ

*Розсоха Олександр Олексійович
доктор технічних наук, професор*

РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», м. Ялта

Постановка проблеми розпізнання образу у слові. «Математична теорія первісного значення та походження букв і слів або математична етимологія» — назва, яка тут вживається (на протигагу класичної етимології) щодо нової строгої математичної теорії розуміння походження та первинного значення мовної одиниці, коли для мовної одиниці на основі строгого математичного аналізу виявляється її первинне значення чи мотивація дії. Математична теорія первинного значення слів (математична етимологія) ґрунтується на основі математичної теорії розпізнання образів та гіпотези тотожності ознак оригіналу образу та фонетичних і візуальних ознак етимону.

Класична та народна етимологія розуміння походження та первинного значення мовної одиниці ґрунтується на випадкової формальної або історично зміненої подібності або тотожності з іншою мовною одиницею (етимонем), більш знайомішою мовцеві. Тому мовної одиниці часто помилково приписуються її значення чи мотивація аналогічні значенню чи мотивації етимону, більш знайомішому мовцеві. Ґрунтується класична та народна етимологія на основі дії аналогії. Класична та народна етимологія характерна для сприймання незрозумілих слів (іншомовних, застарілих та інших) і найчастіше помилки у розумінні походження та первинного значення мовної одиниці трапляються в мові дітей та малоосвічених людей. Помилки у розумінні походження та первинного значення мовної одиниці найчастіше

Аналіз наукових досліджень вказує на розмаїтість підходів щодо визначення понять компетентність та компетенції, вирізнення компонентів у структурі компетентності, класифікації компетенцій тощо.

Мета даного дослідження – обґрунтувати модель професійно-психологічних компетенцій майбутніх економістів.

Першочерговим в даному питанні має бути врахування сучасних світових тенденцій у системі професійної підготовки фахівців. Так у доповіді Департаменту освіти, культури і спорту Ради Європи виділено п'ять ключових компетенцій, якими має володіти конкурентоспроможний, добре підготовлений спеціаліст незалежно від професії, країни проживання тощо: 1) політичні та соціальні компетенції, які характеризуються умінням бути відповідальним, участю у спільному прийнятті рішень, регулюванні конфліктів ненасильницьким шляхом, участю у функціонуванні та покращанні демократичних інститутів; 2) компетенції, що стосуються суспільного життя (міжкультурні компетенції) та пов'язані з попередженням расизму, ксенофобії тощо; 3) компетенції, що стосуються ефективності усних та письмових комунікацій; 4) компетенції, пов'язані з інформатизацією суспільства, до яких належать володіння сучасними технологіями та критичне осмислення інформаційних потоків; 5) здатність навчатися протягом життя як основа безперервної професійної підготовки, а також особистого та суспільного розвитку [6]. Ця доповідь дала потужний поштовх розвитку так званому компетентнісному підходу в освіті, інтересу до досліджень, пов'язаних з вивченням різних компетентностей/компетенцій.

Як указує І.Зіміня [1], аналіз робіт по компетентнісному підходу дозволяє умовно говорити про три етапи його становлення в освітньому середовищі. Перший етап (1960-1970 роки) характеризується введенням у науковий апарат поняття «компетенція» (Н.Хомський, Р.Уайт) та створенням передумов для розведення понять компетентність/компетенції. У цей період у науковий обіг вводиться поняття «комунікативна компетентність». На другому етапі (1970-1990 роки) поняття компетентність/компетенції вже використовуються в теорії і практиці навчання мовам, у менеджменті, у навчанні спілкуванню, розробляється зміст поняття «соціальні компетенції/компетентності» (Дж.Равен, Л.Петровська). Третій етап (з 1990-х років) характеризується появою робіт, у яких у загальному контексті психології праці та педагогічної психології поняття професійна компетентність/компетенції стають предметом всебічного вивчення. Так наприклад, А.Маркова презентує структуру професійної компетентності учителя, Л.Мітіна – дослідження педагогічної компетентності, І.Зіміня – компетентність соціального працівника. Саме з цих робіт беруть початок активні дослідження професійних та професійно значущих компетенцій та їх практичні впровадження в освітній процес та професійну підготовку.

І.Зіміня наголошує, що компетенції – це деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення: знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей та ставлень, які проявляються у компетентностях. Компетенції – це актуальні компетентності, останні з яких мають такі характеристики як а) готовність до прояву (мотиваційний аспект),

б) володіння знанням змісту компетенції (когнітивний аспект), в) досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях (поведінковий аспект), г) відношення до змісту компетентності та об'єкту її застосування (ціннісно-смысловий аспект), д) емоційно-вольова регуляція процесу та результату прояву компетентності. Запропоновані 1.Зміною характеристики компетентностей є суттєвим кроком у впровадження компетентнісного підходу в освіті, оскільки дають можливість певним чином оцінювати та вимірювати компетентність/компетенції, а відповідно, є засобом, завдяки якому, можна вирішувати проблеми, пов'язані з підвищенням якості освіти у загальному контексті нової парадигми результатів освіти, в управлінні персоналом та інших напрямках.

Американський психолог Д.К.МакКлеланд (D.C.MacClelland) одним із перших визначив компетенції як базову якість індивідуума, яка має обумовлююче відношення до ефективного або найкращого на основі певних критеріїв виконання роботи [7]. До базових якостей автор відносить мотиви, психофізіологічні особливості чи властивості, Я-концепцію, знання, навички. На думку автора, компетенції мають відношення до глибокої та стійкої частини особистості і тому визначають поведінку у багатьох ситуаціях. Важливим є зауваження Д.К.МакКлеланда щодо розвитку компетенцій. Так компетенції, які сформульовані у термінах знань та навичок, так звані поверхневі компетенції, можна розвивати за допомогою тренінгу та навчання. Компетенції, які мають у своїй основі цінності та мотиви, тобто глибинні компетенції, оцінювати та розвивати складніше, це потребує значних зусиль та ресурсів.

Якщо для виконання якоїсь діяльності важливим є ефективність її виконання, то компетенції є важливішими за знання, навички, коефіцієнт інтелекту чи освіченість. Структурно компетенції складаються з індикаторів. Для того щоб компетенцію можна було вимірювати, експерти визначили ряд вимог до індикаторів: 1) індикатори мають описувати безпосередньо вимірювані прояви компетенції індивідуума та 2) індикатори мають формулюватися дієсловами, оскільки описують поведінку працівника.

Сукупність компетенцій, які відображають вимоги до фахівця або цілі діяльності утворюють модель професійних компетенцій. Модель компетенцій розробляється під конкретну посаду, професію, навчальну програму, бізнес-план.

Сьогодні найбільш оптимальним вважається число компетенцій в моделі у межах 8–12. Чим більше компетенцій має модель, тим складніше її застосовувати. Експертами були визначені ряд вимог до моделей компетенцій, дотримання яких робить її застосування практичним та ефективним [2, с.26]:

- 1) ясність та легкість для розуміння, що означає, що модель легко розуміється, має просту структуру та логічна;
- 2) релевантність чи корисність для людей, для яких створена модель; передбачається, що модель описує поведінку, яка є суттєвою для ефективної діяльності по усім позиціям, що охоплює модель;
- 3) врахування очікуваних змін (спрямованість на майбутнє) – модель має передбачати та включати в себе можливі зміни (у зовнішньому середовищі,

4) знайдемо довжину заданих ліній. Як відомо, довжина лінії

$$l = \int_{x_1}^{x_2} \sqrt{1 + (y'(x))^2} dx$$

обчислюється за формулою , тому спочатку знайдемо похідні від заданих функцій, скориставшись командою Похідна[2x+7] та Похідна[-2x^2+4x+11], в результаті програма запише та побудує: f(x) = 2, g(x) = 4 - 4x;

За допомогою команд Інтеграл[sqrt(1+2^2),-1,2] та Інтеграл[sqrt(1+(4-4x)^2),-1,2] отримаємо результат b = 6,71 та d = 10,73.

5) знайдемо e = d - b = 4,02.

6) виконаємо перевірку отриманого результату за допомогою команди Довжина[].

Можливість наочно побачити результат виконання дій та отримати цей результат самостійно, стало стимулом для більшості студентів підвищувати свій рівень знань, а також дозволило більш професійно спрямувати навчання студентів.

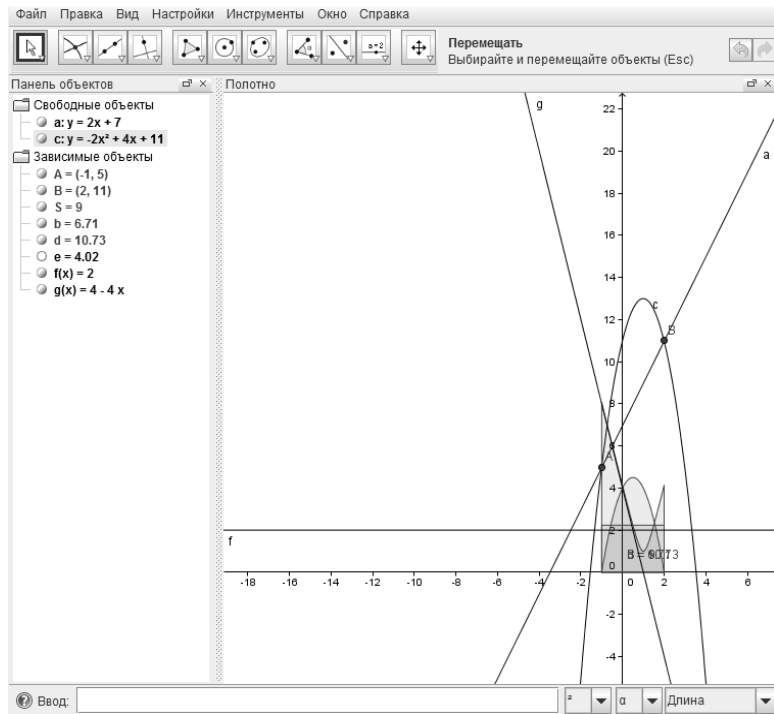
Висновки. Фундаментальність та ефективність сучасної освіти тісно пов'язана з ефективністю використання в процесі навчання комп'ютерно-орієнтованих технологій. Уміле впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в процес вивчення вищої математики сприяє підвищенню ефективності навчання, а також активізує пізнавальну діяльність студентів. Оскільки на сучасному етапі навчання є актуальним запровадження ІКТ, то подальшого вивчення та розробки потребує методика використання комп'ютерно-орієнтованих технологій до вивчення конкретних розділів та тем дисципліни «Вища математика».

Резюме. У статті розглянуто проблему фундаменталізації освіти, вирішення якої можливе впровадженням в процес навчання комп'ютерно-орієнтованих технологій, таких як системи комп'ютерної математики та динамічної геометрії. На прикладі показано використання пакету динамічної геометрії GeoGebra в курсі вищої математики. **Ключові слова:** системи комп'ютерної математики, системи динамічної геометрії, комп'ютерно-орієнтовані технології.

Резюме. В статье исследовано проблему фундаментализации образования, решение которой возможно путем внедрения в процесс обучения компьютерно-ориентированных технологий, таких как системы компьютерной математики и динамической геометрии. На примере показано использование пакета динамической геометрии GeoGebra в курсе высшей математики. **Ключевые слова:** системы компьютерной математики, системы динамической геометрии, компьютерно-ориентированные технологии.

Summary. A problem of fundamentalization teaching by means implementation of computer oriented technology into educational process are investigated. As example use of GeoGebra in the course of higher mathematics are illustrated. **Keywords.** Computer mathematical systems, dynamic geometry systems, computer oriented technology.


Вікно виконаних програм має наступний вигляд:



Умова: Під час виконання ремонтних робіт на шосе, яке задане рівнянням $y_1 = 2x + 7$, автомобілю необхідно було здійснити об'їзд трасою, заданою рівнянням $y_2 = -2x^2 + 4x + 11$. Обчислити площу фігури, обмеженою заданими лініями та знайти на скільки збільшиться довжина маршруту.

Розв'язання: Для розв'язання даної задачі студенти застосовують алгоритм, відомий їм із шкільного курсу математики. Виконання алгоритму є нескладним, але багато аудиторного часу витрачається на побудову та обчислення інтегралів. Скориставшись пакетом динамічної геометрії GeoGebra, процес навчання значно оптимізується. Опишемо процес роботи:

1) введемо в нижній частині вікна рівняння заданих функцій: $y = 2x + 7$ та $y = -2x^2 + 4x + 11$. Програма автоматично надає ім'я введеним функціям та будує на площині задані лінії;

2) знайдемо координати точок перетину заданих ліній, скориставшись виведеною на панелі іконкою  перетину ліній.

3) обчислимо площу отриманої фігури за допомогою функції Інтеграл[- $2x^2+4x+11-2x-7,-1,2$], результатом обчислення є число $S = 9$;

на ринку, розвиток та впровадження нових технологій), які можуть впливати на діяльність;

4) дискретність компетенцій (індикатори різних компетенцій не можуть перетинатися одні з одними) передбачає, що одна компетенція моделі не залежить від іншої; одна компетенція не може включатися в інші кластери; індикатори поведінки не повинні відноситися одночасно до декількох компетенцій чи рівнів розвитку компетенцій;

5) справедливість по відношенню до всіх – передбачає включення стандартів успішної діяльності щодо усіх, хто є охопленим моделлю компетенцій;

6) чутливість контексту – передбачає, що компетенції описують те, що дійсно є важливим для успішної діяльності у даному контексті.

Сьогодні науковими дослідженнями в рамках компетентнісного підходу охоплена значна кількість компетенцій, зокрема професійних, соціальних, комунікативних, психологічних тощо. Предметом нашого наукового вивчення виступають професійно-психологічні компетенції фахівців економічного профілю.

Поняття професійно-психологічна компетентність у вітчизняній психології уперше використала І.Якіманская [6]. В це поняття вона включила сукупність знань, умінь та навичок з психології та готовність використовувати їх у професійній діяльності, зокрема педагогічній. Приймаючи вище згадане означення, у нашому дослідженні виходимо з того, що професійно-психологічні компетенції це психологічні знання, уміння, навички та індивідуально-психологічні особливості особистості, які відображають психологічну готовність особистості діяти та є необхідними для успішної професійної діяльності, а також пов'язані з психологічним змістом професійної діяльності, способами її реалізації. Професійно-психологічні компетенції – це складні психологічні утвори, що впливають на результативність розв'язку проблемних професійних ситуацій, визначають рівень успішності психічної саморегуляції суб'єкта діяльності, організацію ситуацій професійної діяльності. Професійно-психологічні компетенції входять в загальну структуру професійної компетентності та можуть бути розвинуті у процесі загальної професійної підготовки.

Професійно-психологічні компетенції економістів розрізняються на основі видів діяльності фахівців економічного профілю, наприклад, організаційної, планувальної, контрольної, обліково-аналітичної тощо та за критерієм професійно важливих якостей економіста. Професійно-психологічні компетенції диференціюються за спрямованістю конкретних дій професійної діяльності, які наведено вище, та індивідуально-психологічними властивостями суб'єкта професійної діяльності (аутопсихологічні компетенції).

Професійно-психологічні компетенції – це складний системний інтегральний утвір, що проявляється на різних рівнях у професійній діяльності й у внутрішньому плані пов'язані із саморегуляцією, а у зовнішньому – проявляються в діяльності та взаємодії.

Розробка моделі професійно-психологічних компетенцій майбутніх економістів у процесі психологічної підготовки у вищій школі має опиратися

на освітньо-кваліфікаційні характеристики, які визначені «Державним класифікатором видів економічної діяльності ДК 009-96», затвердженим наказом Держстандарту України 22.10.1996 № 441. У відповідності до цього документу майбутній економіст має бути підготовлений до реалізації наступних професійно важливих функцій: організаційної, планувальної, контрольної, обліково-аналітичної, нормопроектної, експлуатаційно-технологічної, інформаційної.

Для створення моделі професійно-психологічних компетенцій майбутніх економістів нами було обрано методи інтерв'ю, метод прямих атрибутів (сортування карток), структуровані опитувальники, зокрема опитувальник Ліпмана, та використані словники компетенцій [4]. Що стосується опитувальника Ліпмана, виявилось, що не дивлячись на його поважний термін існування, його питання сформульовані за принципами формулювання компетенцій та поведінкових індикаторів, що дало можливість його використання для розробки моделі професійно-психологічних компетенцій фахівців економічного профілю.

На початковому етапі створення моделі професійно-психологічних компетенцій майбутніх економістів з понад 500 сформульованих у словниках компетенцій та наукових роботах з питань компетентностей/компетенцій було відібрано 27. Їх формулювання були винесені на окремі картки і експертам, в ролі яких виступили фахівці-професіонали з різним стажем роботи в галузі економіки, необхідно було проранжувати за ступенем важливості для їх професійної діяльності тих чи інших професійно-психологічних компетенцій, відкинути неважливі компетенції та додати ті, що були не враховані. Усього в дослідженні взяли участь 87 осіб, з них 54 – фахівці з вищою економічною освітою та 33 – студенти 4 курсу майбутні економісти, 28 – фахівці з досвідом роботи від 3 до 10 років та 26 осіб з досвідом роботи більше 10 років, а також з цих же експертів була створена вибірка з 27 осіб, яких можна віднести до таких, що мають значні кар'єрні досягнення, тобто займають посади головних спеціалістів, керівників підрозділів та організацій. Окрім цього була проведена експертна оцінка професійно-психологічних компетенцій фахівцями в галузі менеджменту персоналу (5 осіб), які мають досвід роботи з персоналом засобами методу компетенцій. Спочатку було проведено первинне обстеження, що дало можливість виявити необхідні компетенції та доповнити їх тими формулюваннями, яких не було у початковому варіанті.

Статистична обробка даних експертних оцінок передбачала визначення інтегральних експертних рангів, а також розрахунок коефіцієнтів кореляції експертів (коефіцієнт кореляції r_s Ч.Спірмена) [3], які дають змогу виносити суження про ступінь узгодженості оцінок експертів щодо професійно-психологічних компетенцій фахівців економічного профілю.

транспортного факультету Криворізького технічного університету пакет динамічної геометрії – GeoGebra.

Використання в роботі пакету GeoGebra дозволило:

1) відбирати навчальний матеріал таким чином, щоб загальні методи передували частинним методам розв'язку задач, при цьому відбулося скорочення часу, відведене на відпрацювання технічних навиків виконання тих математичних дій, які може виконати комп'ютер, в наслідок чого підсилилася роль системи загальних понять та теорем;

2) скоротити час на вивчення тем, які дублюються зі шкільною програмою (комплексні числа, поняття вектора, поняття похідної, застосування визначеного інтегралу);

3) забезпечити еволюцію математичних знань, умінь та навиків студента від простого сприйняття інформації та оволодіння первинними навичками до формування системи фундаментальних знань та умінь, усвідомлення їх структурних зв'язків та відношень в процесі використання та створення математичних моделей;

4) оптимізувати розподілення навчального матеріалу між лекціями, практичними заняттями та самостійною роботою студентів.

Як було зазначено вище, деякі теми курсу вищої математики дублюють теми, вивчені в шкільному курсі, а тому опрацювання таких тем не потребує детального пояснення. Самостійне опрацювання теоретичного матеріалу поза аудиторією, дозволить на практичних заняттях розглядати задачі прикладного змісту, що спрямує діяльність студента в професійному напрямку, а саме: формування навичок бачити та застосовувати математику у реальному житті для розв'язання індивідуально і соціально значущих задач, розуміти зміст і метод математичного моделювання, вміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибку обчислень.

Серед тем, що дозволяють використовувати пакет GeoGebra, можна назвати обчислення визначників, знаходження оберненої матриці, знаходження розв'язку систем лінійних алгебраїчних рівнянь, векторна алгебра, комплексні числа, знаходження похідної функції, обчислення табличних інтегралів, застосування визначеного інтегралу до геометричних задач, елементи аналітичної геометрії. А особливу увагу слід приділити елементам математичної статистики для подальшої її реалізації в курсі «Транспортні технології».

Розглянемо застосування пакету динамічної геометрії для оптимізації процесу навчання з вищої математики на прикладі вивчення одного із пунктів розділу «Інтегральне числення» – «Застосування визначеного інтегралу в геометричних задачах», який розглядається в 11 класі шкільного курсу. Самостійне опрацювання теоретичного матеріалу (на сайті локальної мережі університету, в глобальній мережі чи в бібліотеці), згадування алгоритму обчислень дозволить на практичному занятті розглядати задачі прикладного змісту, замінивши паперову роботу на роботу з пакетом динамічної геометрії.

Покажемо це на прикладі такої задачі.

Таблиця 1

**Матриця коефіцієнтів кореляції експертів по блокам індикаторів
узагальнених професійно-психологічних компетенцій**

	Спеціалісти з досвідом від 10 років	Спеціалісти з досвідом 3–10 років	Студенти майбутні економісти	Спеціалісти-економісти з успішною кар'єрою	Менеджери персоналу
спеціалісти з досвідом від 10 років	X	0,863 r _{emp>rs} (0,01)	0,525 r _{emp>rs} (0,01)	0,781 r _{emp>rs} (0,01)	0,672 r _{emp>rs} (0,01)
Спеціалісти з досвідом 3–10 років	0,863 r _{emp>rs} (0,01)	X	0,617 r _{emp>rs} (0,01)	0,501 r _{emp>rs} (0,05)	0,524 r _{emp>rs} (0,01)
студенти майбутні економісти	0,525 r _{emp>rs} (0,01)	0,617 r _{emp>rs} (0,01)	X	0,406	0,321
спеціалісти-економісти з успішною кар'єрою	0,781 r _{emp>rs} (0,01)	0,501 r _{emp>rs} (0,05)	0,406	X	0,526 r _{emp>rs} (0,01)
менеджери персоналу	0,672 r _{emp>rs} (0,01)	0,524 r _{emp>rs} (0,01)	0,321	0,526 r _{emp>rs} (0,01)	X

Пізніше питанням впровадження комп'ютерно-орієнтованих систем в процес навчання математики з метою фундаменталізації освіти були присвячені роботи В. І. Клочка, Т. В. Крилової, Л. І. Нічуговської, С. А. Ракова, О. В. Співаковського, С. О. Семерікова та Ю. В. Триуса.

Основна увага в цих дослідженнях приділяється не тільки питанням створення програмних засобів навчального призначення з методикою їх застосування, але й розробці відповідних комп'ютерно-орієнтованих методик вивчення окремих тем та розділів курсу вищої математики, що сприяють фундаменталізації освіти. Аналіз таких досліджень дозволяє зробити висновок, що використання комп'ютера в процесі вивчення математичних курсів має великі можливості для застосування.

Серед позитивних рис застосування комп'ютерних технологій в курс вищої математики технічного ВНЗ можна назвати наступні:

– застосування комп'ютерних методів навчання останнім часом досить широко використовуються в освітньому процесі Європейських країн, а приєднання України до болонського процесу стимулює їх впровадження в навчальний процес;

– застосування комп'ютерних технологій в курсі вищої математики при підготовці інженера сприяє суттєвому підвищенню якості засвоєння навчального матеріалу;

– використання комп'ютерних технологій сприяє подальшому використанню комп'ютерних засобів в професійній діяльності інженера.

Ю. В. Триус [3, 333-334] в своєму дослідженні показав, що застосування комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання математичних дисциплін сприяє підвищенню основних показників ефективності навчання студентів, об'єктивності оцінювання їх навчальної діяльності, підвищенню рівня інформаційної культури, поглибленню знань та розвитку вмінь і навичок щодо використання систем комп'ютерної математики при розв'язуванні математичних задач, зокрема й оптимізаційних.

Як зазначає в своєму дослідженні С. А. Раков [2, 169], плідною ідеєю використання інформаційно-комунікаційних технологій у математичних дослідженнях та навчанні математиці, з метою формування математичної компетентності, була ідея побудови інтерактивних систем для конструювання та маніпулювання геометричними моделями з динамічними вимірюваннями та обчисленнями їх характеристик. Це виявилось надзвичайно плідним і протягом останніх 10 років такі системи завоювали світ: пакети комп'ютерної математики (CMS – Computer Mathematical Systems) та динамічної геометрії (DGS – Dynamic Geometry Systems) широко використовуються у всьому світі як професіоналами – математиками, так і педагогами, викладачами, студентами та школярами. У більшості країн Європи ці системи рекомендовані для використання у навчальному процесі, більш за те, окремі розділи навчальних програм орієнтовані на використання CMS та DGS.

Проаналізувавши всі позитивні риси впровадження в навчальний процес систем комп'ютерної математики та пакетів динамічної геометрії, ми пропонуємо запроваджувати у процес навчання вищої математики студентів

Отримані результати дають можливість зробити деякі висновки щодо отриманої емпіричної інформації. Перш за все можна відмітити, що виявлено тісний взаємозв'язок поглядів на професійно-психологічні компетенції спеціалістів економічного профілю між усіма вибірками фахівців-економістів. Виявлені розбіжності між вибірками «спеціалісти з успішною кар'єрою», «менеджери персоналу» та «студенти майбутні економісти». Цікавим може бути пояснення розбіжностей оцінок вибірки «спеціалісти з успішною кар'єрою». Їх рангові оцінки щодо деяких індикаторів були майже протилежними, зокрема, це мало місце щодо індикаторів «креативність», «високий рівень розвитку комунікативних умінь», «легко сприймати нововведення», «прагнення до успіху в справах», «уміння прогнозувати» та деякі інші. Саме значення цих індикаторів недооцінювали студенти майбутні економісти та надавали більш значущі ранги спеціалісти з успішною кар'єрою. А такі індикатори як «уміти аналізувати», «уміти планувати», «уміти долати стресові ситуації», «відповідальність» та «швидке розуміння сутності справ» в усіх п'яти вибірках було поставлено в першу десятку індикаторів.

Домінуючими в даній моделі професійно-психологічних компетенцій фахівців економічного профілю є когнітивні компетенції, які проявляються в наявності необхідних знань, умінь аналізувати та обробляти інформацію,

планувати роботу, прогнозувати результати, концентрувати та переключати увагу, запам'ятовувати та пам'ятати необхідну інформацію, мати особливе відчуття часу тощо.

Мотиваційні компетенції проявляються у діловій спрямованості особистості, прагненні до реалізації поставлених цілей, розвиненій мотивації успіху, прагненні до професійного зростання та удосконалення, професійному обов'язку, ціннісних орієнтаціях, патріотизмі. Саме ці компетенції є важливою умовою становлення професіонала.

Комунікативні компетенції, які проявляються у знанні та умінні ділової комунікації, емпатії та рефлексії, умінні інтерпретувати засоби невербальної комунікації належать до таких, які є універсальними незалежно від професійної діяльності.

Соціально-психологічні компетенції проявляються в уміннях налагоджувати ділові стосунки з колегами по роботі, з підрозділами та іншими організаціями, у спільній професійній діяльності та взаємодії, соціальному інтелекті і є важливими не тільки для професій соціального типу, особливістю яких є постійна взаємодія і спілкування, а відносяться до таких властивостей особистості, які впливають на професійний успіх незалежно від професії.

Організаторські компетенції проявляються в уміннях ефективно організовувати власну діяльність та роботу інших людей.

Компетенції саморегуляції полягають в цілеспрямованому умінні підтримувати тривалий час стан працездатності, умінні регулювати емоційні стани, що є важливим для напруженої повсякденної діяльності економістів.

В результаті статистичної обробки отриманих даних нами було зроблено висновок, що професійно-психологічна компетентність фахівців економічного профілю має свій певний компонентний склад, тобто складається із сукупності компетенцій, які були узагальнені та відображені в моделі професійно-психологічних компетенцій фахівців економічного профілю.

Аутопсихологічні компетенції є не менш важливими в професійній діяльності і проявляються у знанні і розумінні своїх індивідуально-психологічних властивостей, умінні використовувати свої переваги та компенсувати «слабкі» сторони, адекватній самооцінці, дисциплінованості, відповідальності (локусі контролю) тощо.

Висновки. Професійно-психологічна компетентність фахівців економічного профілю є складовою їх загальної та професійної компетентності. Це складне, багатоконпонентне утворення, до складу якого входять професійно-психологічні компетенції, що проявляються в психологічних знаннях, уміннях, навичках та індивідуально-психологічних особливостях особистості та відображають психологічну готовність особистості діяти, є необхідними для успішної професійної діяльності, а також пов'язані з психологічним змістом професійної діяльності та способами її реалізації. Виявлення та обґрунтування професійно-психологічних компетенцій фахівців економічного профілю має сенс для удосконалення процесу психологічної підготовки майбутніх економістів, дає можливість уточнити її зміст та підібрати методи найбільш оптимальні для досягнення необхідного результату.

вищої освіти, а застосування в навчальний процес систем комп'ютерної математики та динамічної геометрії дозволяє не тільки зацікавити студентів математикою, а й формує навички подальшого застосування їх в професійній діяльності.

Мета статті – показати, що застосування в процес вивчення вищої математики комп'ютерно-орієнтованих систем – зокрема, пакету динамічної геометрії GeoGebra, – дозволяє підвищити ефективність навчання та сприяє формуванню у студентів математичної компетентності.

Виклад основного матеріалу. В багатьох країнах світу останнім часом спостерігається збільшення інтересу до проблеми фундаменталізації вищої інженерної освіти. Це пов'язане, насамперед, з тим, що фундаментальні науки є основою прикладних наук, а фундаментальні навчальні дисципліни – зокрема, математика, – є основою фахової підготовки інженера. Математична підготовка в сучасних умовах відіграє особливу роль у підготовці майбутніх інженерів: знання математичних дисциплін студентами технічних ВНЗ дозволять їм у майбутньому обґрунтовано та ефективно застосовувати набуті знання на практиці, чітко розуміти де застосовувати той чи інший математичний метод при розв'язанні професійних задач, адекватно сприймати зміст наукової і спеціальної літератури, в якій використовується відповідний математичний апарат, впроваджувати нові технології у виробництво і швидко пристосовуватися до науково-технічних змін.

Пункт 2.4 «Плану дій щодо поліпшення якості фізико-математичної освіти на 2009–2012 роки» [1] передбачає удосконалення змісту навчальних програм з базових математичних дисциплін, враховуючи комп'ютеризацію усіх видів інженерної діяльності, забезпечення прикладного спрямування змісту вищої математичної освіти та збільшення частки практичних занять у навчальних планах. П. 2.5 «Плану ...» передбачає інформатизацію фундаментальної підготовки шляхом включення до математичних дисциплін лабораторних практикумів з систем комп'ютерної математики та засобів візуалізації обчислень, а п. 2.6 – розроблення науково-методичних комплексів, що включають всі типи освіти (активну, самостійну, дистанційну та ін.) з кожного напрямку фундаментального циклу дисциплін.

Виконання зазначених пунктів «Плану ...» можливо лише за такої організації процесу навчання вищої математики, що передбачає інтеграцію різних форм навчання: дистанційного, електронного, мобільного, Інтернет-навчання. А підвищенню рівня професійної спрямованості освіти сприятиме залучення студентів першого курсу до дослідницької роботи, шляхом впровадження в процес навчання пакетів комп'ютерної математики та динамічної геометрії.

Світова «комп'ютерна революція» 80-х років ХХ століття принесла в сучасну освіту не тільки нові технічні, але й дидактичні можливості – доступність інформації, можливість візуалізації процесу й застосування в навчанні можливостей сучасних програмних розробок. Одними з найперших в Україні в цій галузі були роботи, виконані на початку 90-х років під керівництвом О. І. Бугайова, С. У. Гончаренка, М. І. Жалдака, Ю. І. Машбица та І. Ф. Прокопенка.

Summary. In this article the author gives the reasons for the rationality of the implementation of the innovative information technologies into the course of mathematical studies at schools and higher educational establishments with a view to activate the cognitive mathematical activity of students. **Keywords:** the cognitive mathematical activity, information technologies, informatization.

Литература

1. Жалдак М.І. Комп'ютер на уроках математики. Посібник для вчителів. – К.: Техніка, 1997. – 304 с.
2. Жалдак М.І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. пр. – К.:НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2003. – Вип.. 7. – С.3-16.
3. Львов М.С. Концепція програмної системи підтримки математичної діяльності // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. пр. – К.:НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2003. – Вип.. 7. – С.36-48.
4. Обухович В.Г. Інформаційні технології у вищому навчальному закладі, 2008, <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/2/statti/obyhovuch/obyhovych.htm>
5. Співаковський О.В. Особливості управління ІТ у вищих навчальних закладах. // Комп'ютер у школі та сім'ї, №4, К. – 2008. – С.6-9.

Подано до редакції 03.09.2010

УДК 372.851

ВИКОРИСТАННЯ ПАКЕТУ ДИНАМІЧНОЇ ГЕОМЕТРІЇ GEOGEBRA В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ

Раїшевська Наталія Василівна

старший викладач кафедри вищої математики

Криворізького технічного університету

Постановка проблеми. Сучасна система освіти ставить перед вищою школою завдання формування особистості, яка здатна творчо та глибоко мислити, швидко набувати нові знання та вміти застосовувати раніше набуте до нових нестандартних ситуацій. Сьогодні випускник ВНЗ повинен стати конкурентоспроможним на ринках праці. Для цього студент повинен отримувати під час навчання в ВНЗ не лише вузькоспеціалізовані знання, а й фундаментальні знання, сформовані в єдину світоглядну наукову систему, які сприяють цілісному сприйняттю наукової картини світу, інтелектуальному розвитку особистості та її адаптації у швидко мінливих соціально-економічних та інших умовах. Перехід від знаннєвої парадигми підготовки фахівців («навчання на все життя») до компетентнісної («навчання протягом всього життя») також вимагає посилення фундаментальної підготовки.

Аналіз досліджень і публікацій показав, що фундаментальна підготовка спеціаліста на сучасному етапі розвитку нових інформаційних технологій навчання можлива із запровадженням в навчальний процес комп'ютерно-орієнтованих технологій, які сприяють підвищенню якості освіти й формують у студентів такі якості як самоорганізованість, самодисциплінованість та вміння працювати самостійно. Нові форми організації освітнього процесу, такі як дистанційне, електронне, мобільне навчання, сприяють підвищенню якості

Резюме. У статті розглядаються питання про структуру професійно-психологічної компетентності та основні психологічні компетенції фахівців економічного профілю. **Ключові слова:** психологічна компетентність, професійно-психологічні компетенції, структура професійно-психологічної компетентності фахівців економічного профілю.

Резюме. В статье рассматриваются вопросы о структуре профессионально-психологической компетентности специалистов экономического профиля и основные психологические компетенции. **Ключевые слова:** психологическая компетентность, профессионально-психологические компетенции, структура профессионально-психологической компетентности специалистов экономического профиля.

Summary. The questions about the structure of vocational and psychological competence of specialists of economic profile and key psychological competences, the results of empirical research of psychological and vocational skills of economists. **Keywords:** psychological competencies, professional psychological competencies, the structure of vocational and psychological competencies of specialists of economic profile.

Література

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
2. Красностанова М.В., Осетрова Н.В., Самара Н.В. Assessment Centre для руководителей. Опыт реализации в российской компании, упражнения, кейсы / Красностанова М.В., Осетрова Н.В., Самара Н.В. – Москва: Вершина, 2007.
3. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО «Речь», 2002.
4. Словарь-перечень компетенций // Режим доступа: <http://www.navigator.lg.ua/arts.php?mode=r&art=r0041>
5. Якиманская И.С. Развивающее обучение. – М.: 1979.
6. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-28 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) // Secondary Education for Europe, Strasburg, 1997.
7. MacClelland David. Testing for competence rather than for “intelligence” // American Psychologist. Volume 28, issue 1. – January 1973. – P. 1-14.

Подано до редакції 12.09.2010

УДК 373.31; 378.14; 376.3

МОДЕЛЬ КОМП'ЮТЕРНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ

*Косова Катерина Олексіївна
старший викладач кафедри
прикладної математики*

Таврійського національного університету ім. В. І. Вернадського

Постановка проблеми. Теорією і практикою спеціальної педагогіки доведено, що використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) дозволяє будувати принципово нові шляхи навчання дітей з фізичними відхиленнями, зокрема, з порушенням зору, мотивувати дитину до навчання, проектувати комп'ютерно-орієнтований зміст освіти, максимально індивідуалізувати навчання дитини [1].

Використання ІКТ в процесі навчання дітей з порушенням зору має істотні особливості. Для учнів початкових класів з глибокими порушеннями зору (сліпих та слабозорих) освітні стандарти деяких країн передбачають освоєння допоміжних технологій з метою подолання природних дефектів зорового сприйняття за допомогою одержання вмінь і навичок роботи з специфічними адаптивними комп'ютерними засобами та паралельною інклюзією дитини в навчальний процес мовної школи [2].

Специфіка використання ІКТ для підтримки навчання по інших предметах полягає у створенні дружнього освітнього простору, який передбачає індивідуально-диференційований підхід до учня, формування персонального набору ергономічних правил та розробку доступного програмного забезпечення [3].

Аналіз останніх досліджень. Питання ефективного і педагогічно доцільного використання ІКТ у навчанні учнів початкових класів з порушенням зору напряму залежить від обраної моделі комп'ютерно-орієнтованого навчання. Однак, моделі використання ІКТ у початковій школі, що існують сьогодні, позиціонують комп'ютер як засіб навчальної діяльності учня [4], при цьому шкода, яку може нанести здоров'ю дитини комп'ютер, у багатьох випадках не враховується. Вивченню потенційних комп'ютерних небезпек (Computer warnings) присвячений ряд робіт закордонних фахівців в області ергономіки [5, 6]. Погрозу становить той факт, що захворювання зору, опорно-рухового апарата, нервової системи проявляються не одразу, часто цей процес пролонгований у часі, необоротні результати його прихованого впливу можна спостерігати тільки в підлітковому віці [6].

Якщо розглядати дітей з порушенням зору як аудиторію, яка набагато більше піддана ризику подальшої втрати зору, чим ті діти, що бачать нормально, стає очевидною необхідність розробки альтернативної моделі комп'ютерно-орієнтованого навчання, де комп'ютер є дидактичним засобом в руках учителя. Особливості розвитку дітей з ослабленим зором передбачають, що нова модель повинна мати якісні відмінності в методиці викладання, характеристиках апаратних і програмних засобів навчання, а також супроводжуватися рекомендаціями, що стосуються збереження здоров'я учнів.

План дальнішого рішення задачі буде «алгебраїчним». Данна задача має високий рівень абстрактності, смягчить котрий можна за счет геометрических інтерпретацій: в системі Mathcad можна зобразити графік данної функції в полярній системі координат. Эта інтерпретація дозволит активізувати мислительні процеси учасних за счет уточнення ими соотношения алгебраического решения задачи с его графической интерпретацией.

Возможности трехмерной графики системы Mathcad могут поразить воображение учащихся. Она дает прекрасное представление о сложных поверхностях и объемных фигурах, расположенных в пространстве. В частности, это дает возможность представить функции двух переменных с функциональной окраской поверхностей и фигур и с построением ряда пересекающихся объектов в пространстве.

Остановимся на примере одной из фундаментальных задач по нахождению площади поверхности тела, ограниченного поверхностями двух цилиндров $x^2+y^2=a^2$ и $y^2+z^2=a^2$. Безусловно, данную задачу можно решить, не используя графической интерпретации, пользуясь лишь теоретическими данными и логическими рассуждениями. Далеко не каждый учащийся способен с легкостью проводить такие абстрактные рассуждения. С другой стороны, графическое изображение графиков функций $x^2+y^2=a^2$ и $y^2+z^2=a^2$ мелом на доске требует значительных усилий преподавателя и большой затраты времени (а в некоторых задачах и вовсе не представляется возможным изображение от руки).

Графическое изображение же в системе Mathcad наглядно (можно увидеть поверхность с любой стороны) и оперативно.

Вывод. В результате использования в учебном процессе ИТ существенно повышается заинтересованность учащихся в глубоком изучении математики, облегчается усвоение структурных связей между различными разделами курса. Возможность избегать больших по объему преобразований и вычислений позволяет им мыслить крупными блоками, не теряя генеральной линии рассуждений. Использование графических возможностей системы Mathcad делает излагаемый материал более наглядным. В процессе использования ИТ в обучении математики устанавливаются и укрепляются межпредметные связи математики и информатики. Все перечисленные обстоятельства, в целом, активизируют познавательную деятельность учащихся, развивая и формируя личность будущих специалистов.

Резюме. В статье автор обосновывает рациональность внедрения инновационных информационных технологий в курс обучения математике в школах и вузах с целью активизации познавательной математической деятельности учащихся. **Ключевые слова:** познавательная математическая деятельность, информационные технологии, информатизация образования.

Резюме: В поданій статті автор обґрунтовує раціональність впровадження інноваційних інформаційних технологій до курсу навчання математиці у школах та вузах з метою активізації пізнавальної математичної діяльності учнів. **Ключові слова:** пізнавальна математична діяльність, інформаційні технології, інформатизація навчання.

фондах и других источниках информации.

3. Информатизацию управления системой образования со стороны федеральных, региональных, ведомственных или внутрифирменных органов, которая имеет целью сделать это управление более эффективным.

4. Развитие систем и средств дистанционного образования, обеспечивающих расширение доступности качественного образования для удаленных пользователей и возможностей повышения их квалификации без отрыва от производства.

Активизировать познавательные процессы учащихся при изучении математики в школе, а также при изучении высшей математики в вузе помогает широкое использование ТСО. В частности, в процессе обучения математическим дисциплинам предлагаем применять систему Mathcad. Mathcad пользуется огромной популярностью во всем мире, что обусловлено большими возможностями этой системы и относительной простотой использования: система Mathcad содержит тщательно сбалансированные средства численных и символьных (аналитических) вычислений с графической визуализацией результатов в сочетании с самым современным интерфейсом пользователя, мощной справочной системой и т.п..

Mathcad является популярной системой компьютерной математики, предназначенной для автоматизации решения массовых математических задач в самых различных областях науки, техники и образования. Название системы происходит от двух слов MAThematics (математика) и CAD (Computer Aided Design – системы автоматического проектирования, или САПР). Система Mathcad отличается удобным графическим представлением результатов вычислений. Все перечисленные достоинства систем Mathcad позволяют использовать их при обучении как в школьном курсе математики, так и в курсе высшей математики в вузах, что делает излагаемый материал более наглядным, стимулирует мотивацию учения, активизирует все процессы мышления.

Рассмотрим на примерах возможное использование системы Mathcad на лекционно-практических занятиях по вычислительной математике в высшем учебном заведении.

Простота и широта возможностей построения двумерных графиков в системе Mathcad позволяют использовать ее при изучении определенного интеграла и его приложений.

Так, изучая свойства определенного интеграла, систему Mathcad можно использовать для усиления наглядности, например, следующим образом. Учащимся предлагается задача, решение которой требует перехода из одной системы координат в другую.

Задача. Вычислить площадь фигуры, ограниченной линией

$$(x^2+y^2)^3=(x^2-y^2)^2-(2xy)^2.$$

Очевидно, что изображение графика этой функции в прямоугольной системе координат вызовет затруднения у учащихся. Однако, воспользовавшись полярными координатами, данную функцию легко привести

к более наглядному виду: $\rho = \sqrt{\cos 4\varphi}$.

Мета статті. Метою цієї статті є формулювання основних положень моделі навчання дітей з порушенням зору з використанням ІКТ на підставі аналізу сучасних підходів до комп'ютерно-орієнтованого навчання, а також особливостей навчання учнів з дефектами зору.

Вклад основного матеріалу. При розгляді підходів до використання ІКТ в навчальному процесі початкової школи виявлений ряд особливостей, аналіз яких дозволив критично осмислити спроможність тих чи інших педагогічних напрямків, уточнити вимоги до методів, засобів і форм організації навчання та сформулювати основні постулати альтернативної моделі.

Основна ідея моделі. ІКТ у початковій школі пропонується використовувати на уроках, які інтегровані із загальноосвітніми предметами. Інтегровані комп'ютерно-орієнтовані уроки за рахунок своєї наочності і новизни використання комп'ютера у якості дидактичного інструменту дозволяють підвищити мотивацію навчання, сприяють кращому засвоєнню матеріалу, стимулюють творчу і пізнавальну активність учнів.

Роль комп'ютера. Комп'ютер є дидактичним засобом в руках учителя. Форми використання комп'ютера на уроці:

- лекційний режим електронної дошки (фронтальна робота із класом). Види діяльності: розповідь, бесіда, демонстрація, естафета, тестування тощо;
- режим практичної/корекційної роботи в інтерактиві з учителем біля електронної дошки (групова та індивідуальна робота). Види діяльності: бесіда, практична робота питання-відповідь (комп'ютером оперує вчитель), тестування.

Розклад. Для уроків з ІКТ-підтримкою немає виділених годин (всі уроки - в сітці основного розкладу). Навчальні плани початкової школи коректуються з урахуванням інтегрованих уроків.

Викладач – основний учитель початкових класів, що володіє знаннями, уміннями і навичками, які достатні для організації і проведення уроків з використанням ІКТ. Необхідні вимоги до освіти вчителя: інформатична спецпідготовка, що підтверджена сертифікатом; систематичне підвищення і підтвердження кваліфікації.

Загальна структура інтегрованих уроків має вигляд: фронтальна робота з класом (режим електронної дошки, демонстрації процесів і явищ за допомогою комп'ютера); індивідуальна і групова робота з традиційними дидактичними матеріалами (виконання завдань у робочих зошитах, групова робота над проектами, естафети, робота з традиційними дидактичними іграми тощо); індивідуальна і групова робота в режимі інтерактивного спілкування з учителем (виконання практичних завдань за допомогою комунікації з учителем у режимі електронної дошки); фізкультхвилинка.

Програмне забезпечення. Готові і самостійно розроблені прикладні програмні засоби навчального призначення, у тому числі корекційно-практичні завдання, що відповідають дидактичним цілям уроку й особливостям суб'єкта навчання - учня, групи учнів.

Традиційні дидактичні матеріали – стандартні або спеціально розроблені робочі зошити для інтегрованих уроків з ІКТ-підтримкою (зошити необхідно проектувати з урахуванням індивідуальних особливостей учнів).

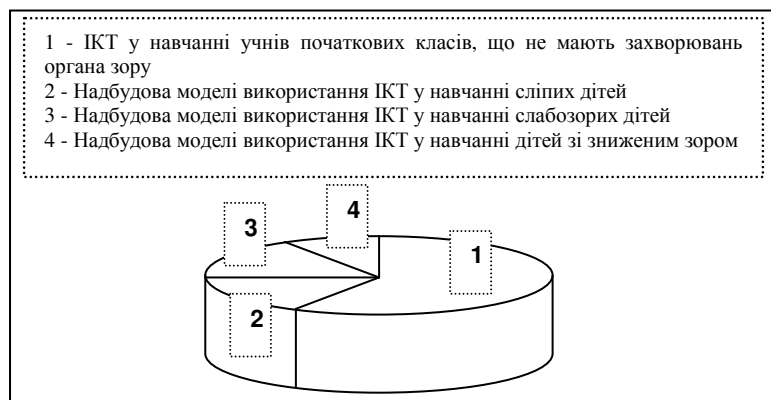
Апаратне забезпечення. Вимоги до устаткування для підготовки і проведення уроків з ІКТ підтримкою: укомплектований комп'ютер учителя; принтер; сканер; електронна (сенсорна) дошка і проектор; технічні засоби, що відповідають ергономічним особливостям групи учнів.

Ергономічні норми розробляються індивідуально відповідно до особливостей віку, психічного і фізичного здоров'я учнів.

Розглянута модель має загальний вигляд і придатна для впровадження до навчального процесу початкових класів масових шкіл як фундамент. Очевидно, що індивідуальні особливості учнів (порушення здоров'я й емоційної сфери, девіації психічного розвитку) вимагають проєктування надбудов над фундаментальною моделлю з урахуванням специфіки різних категорій учнів. Надбудови можуть мати перетинання, наприклад, у випадку навчання дітей з різними порушеннями функцій аналізаторів одним із загальних педагогічних напрямків буде корекційна робота з розвитку уваги, сприйняття, мислення та інших психічних механізмів дитини.

Кожна категорія дітей з порушеннями здоров'я, у свою чергу, ділиться на підкатегорії зі своїми особливостями навчання, у тому числі, в сфері використання інформаційних технологій.

Для дітей з порушенням зору модель підтримки навчання за допомогою інформаційних технологій у загальному виді відповідає схемі, яка зображена на малюнку 1.



Мал. 1. Надбудови фундаментальної моделі використання ІКТ у початковій школі по ознаці "глибина зорового дефекту"

Розглянемо особливості компонентів моделі для другої і третьої надбудови, які наведені в таблиці 1 (питання застосування інформаційних технологій у навчанні сліпих дітей через свою унікальну дидактичну специфіку тут не приводиться).

УДК 371

**АКТИВИЗАЦІЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЇ ДЕЯТЕЛЬНОСТІ
 УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН
 МЕТОДАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНФОРМАТИКИ**

*Павлова Елена Александровна, преподаватель
 Севастопольский национальный университет
 ядерной энергии и промышленности, г.Севастополь*

Постановка проблемы. Глобальные процессы информатизации общества обусловили формирование не только новой среды обитания людей, но и нового информативного уклада жизни и профессиональной деятельности людей. Подобные преобразования привели к необходимости решения в системе образования ряда глобальных проблем, связанных с подготовкой специалистов к жизни и деятельности в новых для них условиях информационного мира. Одной из этих проблем есть проблема информатизации в целом системы образования, в том числе и информатизации математического образования в школах и вузах [4,5]. Новая образовательная система должна выпускать технологически подготовленных учащихся, то есть выпускники школы (вуза) должны уметь пользоваться информацией, уметь ее находить, анализировать и создавать [3]. Поэтому создание и внедрение какой-либо технологии обучения в современную систему образования необходимо сопровождать принесением в эти технологии методов педагогической информатики.

Цель статьи – обосновать рациональность внедрения инновационных информационных технологий в обучение математики учеников школы и студентов вуза для повышения уровня познавательных процессов.

Степень изученности проблемы. Подробно об особенностях подготовки преподавателей, внедряющих в свою деятельность инновационные информационные технологии, рассказывается в работах Бесединой Б.Б., Гогония Х.Н., Добудько Т.В., Жалдака Н.И. [1,2], Кручининой Г.А., Крыловой Т.В., Кузьминой Н.В., Лавиной Т.А., Рамского Ю.С. и др.

Изложение основного материала. В современной системе образования выделяют два основных направления развития процесса информатизации образования: инструментально-технологический, связанный с использованием новых возможностей средств информатики и информационных технологий для повышения эффективности системы образования; и содержательное, связанное с формированием нового содержания самого образования.

В свою очередь, инструментально-технологическое направление включает следующее:

1. Использование средств информатики и информационных технологий как высокоэффективного педагогического инструмента, позволяющего получить новое качество образовательного процесса при меньших затратах сил и времени как преподавателей, так и учащихся. (Это направление информатизации образования иногда называют педагогической информатикой).

2. Информационную поддержку образовательного процесса необходимыми базами данных и знаний, хранящихся в автоматизированных информационных системах, электронных и обычных библиотеках, архивах,

2006-07р. – I – II Крымский международный симпозиум с телесно-ориентированой и арт-терапии (г.Ялта);

2007 р. – IV Междисциплинарная научно-практическая конференция с международным участием “ПРОСТРАНСТВО АРТ-ТЕРАПИИ: образы, проблемы, ресурсы” (АПН Украины);

2008 р. – расширенный мастер-клас (лаборатория) на V Междисциплинарной научно-практической конференции с международным участием “ПРОСТРАНСТВО АРТ-ТЕРАПИИ: миф, метафора, символ” (СПП АПН Украины).

25.12.08 – 7.01.09 – мастер-классы в Украинском фонде культуры в программе проведения персональной выставки Наталии Моцак “От наброска – к образу”.

Резюме. В статье рассматривается природа творческого акта и условия, при которых он может быть плодотворным. Представлена оригинальная методика медитативного художественного творчества, позволяющая достичь в процессе арт-терапевтического сеанса состояния эстетического катарсиса. **Ключевые слова:** медитативное художественное творчество, эстетический катарсис.

Резюме. У статті розглядається природа творчого акту та умови, за яких він може бути плідним. Викладена оригінальна методика медитативної художньої творчості, яка дозволяє досягнути протягом арт-терапевтичного сеансу стану естетичного катарсису. **Ключові слова:** медитативна художня творчість, естетичний катарсис.

Summary. The nature of creative act and conditions of it being fruitful are considered in this article. An original technique of meditative artistic creation, which gives opportunity to achieve aesthetic catharsis during the art-therapy session is represented. **Keywords:** meditative artistic creation, aesthetic catharsis.

Литература

1. Вознесенська О.Л., Тамакова Т.А. Использование арт-терапевтических технологий в образовании и воспитании // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т.Г.Шевченка: Зб. наук. праць. – Вип. 21. – Чернігів: ЧДПУ, 2003 - № 21 – С.34-39. – (Серія Психологічні науки)

2. Грузенберг С.О. Теория катарсиса. Творчество как катарсис. // Журнал «Практична психологія та соціальна робота» № 12 (105) 2007. – С. 70 – 76.

3. Мелик-Пашаев А.А. и др. Художественная одаренность детей, ее выявление и развитие. – Дубна, Феникс+, 2006. – С. 10 – 11.

4. Уэлси К. Часть целого: арт-терапия в школе // Арт-терапия: Сост. и общая редакция А.И. Копыгина. – СПб.: Питер, 2001. С. 160 – 181.

5. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление / Пер. А. Фета. Т.1. – С. 218.

6. Шри Чинмой Безмолвное обучение. Духовная жизнь. – Ленинград, Ингрия, 1991. – С. 17 – 20.

Таблиця 1

Особливості альтернативної моделі використання ІКТ у навчанні молодших школярів з порушенням зору

Компонент моделі використання ІКТ у навчанні	Навчання слабозорих дітей	Навчання дітей зі зниженим зором
Основна ідея моделі	(+)*Розробка інтегрованих уроків циклу: "Корекція зорового сприйняття з використанням ІКТ", "Розвиток мови з використанням ІКТ", "Соціально-побутове орієнтування з використанням ІКТ".	
Роль комп'ютера	(+)Комп'ютер – засіб спеціальної дидактики в руках учителя. Посилення індивідуальної корекційної роботи в інтерактиві з учителем біля електронної дошки.	
Розклад	(+)Перегляд навчальних планів по корекційних дисциплінах з урахуванням інтегрованих уроків з ІКТ-підтримкою. Додавання інтегрованих корекційних занять у другій половині дня і на додаткових годинах (індивідуально і для груп учнів).	
Викладач	(+)Основний учитель початкових класів на загальноосвітніх уроках + вчитель-дефектолог на спецзаняттях. Учителі, що мають інформатичну підготовку, повинні мати елементарні знання по тифлопедагогіці, а також сертифіковані знання, уміння і навички використання ІКТ у навчанні дітей з порушенням зору.	
Загальна структура	(+)Акцент: на індивідуальній роботі із закріплення знань, умінь і навичок, які отримані на уроці; на корекційних завданнях, що узгоджуються із цілями і завданнями уроку, групи уроків; на фізкультхвилинках для зняття зорової напруги; на індивідуалізації темпу роботи, диференційованій складності завдань. Домашнє завдання не рекомендується.	(+)Взагалі структура уроку для дітей зі зниженим зором не відрізняється від структури уроку для здорових дітей. Акцент: на фізкультхвилинках для зняття зорової і м'язової напруги; на індивідуалізації темпу роботи, диференційованій складності завдань. Домашнє завдання не рекомендується.
Програмне забезпечення	(+)Використовується готове, за умови відповідності вимогам до прикладних програмних засобів для дітей з порушенням зору, або розробляється вчителем самостійно після вивчення індивідуальних особливостей учнів і формування комплексу вимог до індивідуального адаптованого середовища кожної дитини. Акцент: на мультимедійних технологіях, навчальних презентаціях. Природна ситуація, коли вчитель розробляє кілька комплектів мультимедійних уроків для кожної теми (залежно від персональних характеристик груп учнів). У навчанні слабозорих - використання озвучених програм.	

Традиційні дидактичні матеріали	Робочі зошити, що розроблені відповідно до індивідуальних особливостей учнів + дидактичні матеріали, що передбачені навчальними цілями і завданнями уроку (настільні ігри, набори сигнальних карток, предметних картинок тощо)	
Апаратне забезпечення	(+)Електронні збільшувачі або лупи для роботи з підручником та у робочих зошитах; комп'ютерні аудіосистеми.	(+)Комп'ютерні аудіосистеми (їх наявність передбачена поняттям "укомплектованого комп'ютера").
Ергономічні норми	Для кожної дитини: набір персональних характеристик користувальницького інтерфейсу комп'ютера (розмір шрифтів та ілюстрацій, контрастність та яскравість, кольорова гама, наявність тифлозасобів, час безперервної роботи), який розроблено на підставі індивідуальних психофізіологічних учня і особливостей дефектів його зору.	

*(+) додано до змісту компонентів фундаментальної моделі.

Результати та висновки. Нова модель використання ІКТ у навчанні пройшла апробацію в Навчально-реабілітаційному центрі для дітей з порушенням зору м. Сімферополя протягом 2007-2010 навчальних років. В експерименті взяли участь більше ніж 200 учнів початкових класів, у тому числі глибоко слабозорі.

В рамках апробації моделі було розроблено підхід до формування індивідуального адаптаційного середовища навчання, сформовані й експериментально перевірені комплекти робочих зошитів, навчальних і корекційних мультимедійних програм, розроблена й апробована методика підготовки вчителів до використання ІКТ у навчанні дітей з порушенням зору та відповідний навчальний курс [7]. Результати апробації показали ефективність розробленої моделі навчання.

Резюме. У статті розглядається питання розробки моделі комп'ютерно-орієнтованого навчання учнів початкових класів з порушенням зору. На підставі існуючих підходів до використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі початкової школи, формуються компоненти альтернативної моделі навчання, що враховує особливості дітей з дефектами зору. Нова модель орієнтована на індивідуально-диференційоване навчання з використанням комп'ютера в якості дидактичного і корекційного засобу в руках учителя. **Ключові слова:** комп'ютерно-орієнтоване навчання, діти з порушенням зору, початкові класи

Резюме. В статье рассматривается вопрос разработки модели компьютерно-ориентированного обучения учащихся начальных классов с нарушением зрения. На основании существующих подходов к использованию информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе начальной школы, формулируются компоненты альтернативной модели обучения, учитывающей особенности детей с дефектами зрения. Новая модель ориентирована на индивидуально-дифференцированное обучение с использованием компьютера в качестве дидактического и коррекционного средства в руках учителя. **Ключевые слова:** компьютерно-ориентированное обучение, дети с нарушением зрения, начальные классы

Но, пожалуй, более важным стал результат нематериальный – то особое состояние озарения и просветленности, которое отмечали участники лаборатории после окончания ее работы.

Методика «В потоке Света» прошла неоднократную апробацию на международных конференциях, симпозиумах и фестивалях*, а также как неотъемлемый элемент авторского интегрального курса «Culture & Time» («Культура и Время») (грант Международного фонда «Відродження» 1997 г.) в специализированных художественных классах и в изостудии на базе гимназии № 287 г. Киева. (см. цвет. вклейку ...).

Результаты тестирования, проведенного в плане психологического мониторинга программы интегрального курса «Culture & Time», подтверждают позитивное воздействие медитативного художественного творчества на развитие личности детей, а опрос и тестирование взрослых участников мастер-классов «В потоке Света» позволяет сделать вывод о гармонизирующем воздействии этой методики на их состояние.

ПРОГРАММА ЛАБОРАТОРИИ

«В потоке Света»

1-е занятие

1. Творчество как сакральный акт и арт-терапия.
2. Необходимые условия восприятия тонких вибраций внутреннего мира.
3. Элементарные сведения по композиции и цветоведению.
4. Средства графической выразительности и техника пуантилизма в графике.
5. Физические и биоэнергетические упражнения.
6. Концентрация на области духовного сердца и погружение в мир своей души.
7. Предварительная визуализация и проявление образа средствами графики.

2-е занятие

1. Линия в графике и ее выразительные возможности. Упражнения.
2. Ритм в композиции.
3. Динамика и статика в композиции.
4. Творческая работа (пп.5-7 занятия №1)

3-е занятие

1. Просмотр и обсуждение выполненных работ (упражнений и творческих композиций).
2. Ритм форм и фактур в объемной композиции. Рельеф.
3. Творческая работа в технике рельефа (пп.5-7 занятия №1)

* Хронология апробации методики «В потоке Света»:
2002 р. – Международная конференция "Диалог цивилизаций" (Москва - Черногоровка);
2002 - 2005 р. – VI-IX Международные фестивали "Педагогика XXI столетия" (г. Одесса).
2003 р. – творческая мастерская "Озарение" (г.Киев);

При помощи концентрации мы сосредоточиваемся в одной точке, а при помощи медитации мы распространяем наше сознание в Безграничное, и входим в его сознание. А в созерцании мы вырастаем в само Безграничное, и его сознание становится в высшей степени нашим собственным. Во время созерцания мы находимся сразу и в нашей глубочайшей концентрации, и в нашей высшей медитации. В Истину, которую мы увидели и ощутили в медитации, мы вырастаем и становимся полностью едиными с ней в созерцании. Когда мы созерцаем, мы ощущаем, что мы содержим в себе всю Вселенную со всем ее бесконечным Светом, Покоем, Блаженством и Истиной.

Когда мы медитируем или созерцаем, мы чувствуем, что мы – это душа, исполненная радости».

Именно эта внутренняя радость, которая прорывается спонтанно, способна «в мгновение ока преобразовать нашу человеческую природу». Именно эта внутренняя радость, это потрясающее ощущение «божественного Благословения и Блаженства», которые приходят в процессе полного погружения в процесс творчества, лишенный и тени эгоцентризма и являющийся, по сути, медитацией и созерцанием в действии, и приводят, на мой взгляд, к эстетическому катарсису как волевой, эмоциональной и моральной анестезии и, следовательно, могут оказывать психотерапевтический эффект.

Предлагаемая специальная методика спонтанного художественного творчества «В потоке Света», в которой используются идеи, изложенные выше, позволяет, независимо от возраста участников мастер-класса и степени их подготовленности, достичь с первого раза позитивного результата. Это оказывается возможным благодаря последовательной настройке всей сложной структуры человеческого существа (его физического, психического, ментального и биоэнергетического планов) – в резонанс с чистыми гармоничными вибрациями так называемой медитативной музыки (это могут быть специально подобранные образцы духовной, классической или этнической музыки). Очень хороший результат получен при использовании музыки самого Шри Чинмоя. (О позитивном биоэнергетическом и психологическом влиянии музыки Шри Чинмоя на психофизическое состояние человека можно прочесть в отчете об исследовании, проведенном специалистами Военно-медицинской академии на базе Санкт-Петербургского медицинского центра «МЕДИНВЕТ», 2002 г.).

Проведение же целой серии мастер-классов позволяет переходить к более сложным (технически и технологически) видам художественного творчества (не только графическим), и выходить в процессе последующей практики на более высокий уровень. На конференции «Пространство арт-терапии: миф, метафора, символ» (28 февраля – 1 марта 2008 г., Киев) мне впервые предоставилась возможность максимально последовательно приблизиться к желаемому результату. Лаборатория, программа которой предлагается ниже, позволила, фактически, объединить несколько мастер-классов. Итогом ее работы стала блиц-выставка творческих работ участников лаборатории (каждый из них смог насладиться процессом медитативного творчества и выполнил в различных техниках не менее трех работ – см. цвет. вклейку ...).

Summary. The question of development of computer-focused educational model for elementary school pupils with low vision is considered in this article. On the basis of existing approaches to use of information-communication technologies in elementary school education and features of children with visual deviations, components of alternative model are formulated. The new model is focused on the individually-differentiated education with use of the computer as didactic and correctional tool in the teacher's hands. **Keywords:** computer-focused education, children with low vision, elementary school.

Література

1. Образование лиц с ограниченными возможностями в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: Опыт России: Аналитический обзор/ [Л.В. Андреева, Д.И. Бойков, Е.Ф. Войлокова и др.]; под ред. акад. Г. А. Бордовского. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. — 81 с.

2. Foundations of education: Vol. 2. Instructional strategies for teaching children and youths with visual impairments/ [Editors: Koenig, A. J., & Holbrook, M. C. (Eds.)].- New York: AFB Press.- 2000.- 870 pp.

3. Caton, H. Tools For Selecting Appropriate Learning Media/ Caton, Hilda, Ed.- American Printing House for the Blind. Louisville, Ky.: American Printing House for the Blind, 1994.- 190 p.

4. Программа "Учимся с Intel®". Методические рекомендации преподавания курса для начальной школы с использованием СМРС [Электронный ресурс]. «Учимся с ИНТЕЛ». Методические рекомендации для начальной школы. Intel Education.- 2006.- 36 с.- Режим доступа: <http://www.iteach.ru/met/>

5. Impact Of Computer Use On Children's Vision [WWW-Document]/ [American Optometric Association Web site (<http://www.aoa.org>)].- 2010.- Accessible from: <http://www.aoa.org/x5379.xml>

6. Hainsworth, A. Legislating Computer Use Safety In The Classroom: Is It Possible? [WWW-Document]/ Anne Hainsworth// Proceedings of the XVI International Occupational Ergonomics and Safety Conference, Toronto, Canada, June 10-12, 2002.- 2002.- 5 p.- Accessible from: http://www.iea.cc/ECEE/pdfs/LegisatingCompUse_Hainsworth.pdf

7. Косова Е. А. Информационно-коммуникационные технологии в обучении учащихся начальных классов с нарушением зрения: Учебно-методическое пособие/ Е. А. Косова; М-во образования и науки Украины, ТНУ им. В. И. Вернадского, Каф. прикладной математики.- Симферополь, 2009.- 139 с.

Подано до редакції 09.09.2010

УДК 375.5:008:37

ПОНЯТТЯ «КУЛЬТУРА ШКОЛИ» У СУЧАСНІЙ ТЕОРІЇ ОСВІТИ США

*Костенко Ганна Геннадіївна, аспірант
Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка, м. Суми*

Постановка проблеми. Інтеграція України до європейського та світового освітнього простору зумовлює необхідність розв'язання ряду складних проблем. До них, згідно з «Національною доктриною розвитку освіти», належать передусім такі, як підвищення якості освіти, структурна перебудова освітньої системи відповідно до потреб забезпечення безперервного характеру освіти, розширення міжнародного співробітництва, моніторинг та використання кращого зарубіжного досвіду у сфері освіти. У зв'язку з цим значний науковий інтерес викликає поняття культури школи у сучасній теорії освіти США, вивчення та модернізація якої стали запорукою успішності реформи американської освіти, що здійснювалась у 80-х роках ХХ – на початку ХХІ століття.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблема сутності культури школи, її типів у сучасній американській школі є предметом вивчення таких американських теоретиків освіти, як Е. Брік, Т. Діл, Р. Еванс, К. Луїс, М. Фуллан, К. Петерсон, Дж. Харрісон, Д. Хопкінс та інших. Роль культури школи у освітніх реформаційних процесах висвітлено у працях Б. Кінга, Р. Ліндла, Ф. Ньюменна, Е. Харгрівса та інших, які розглядали її модернізацію як умову ефективності освітніх змін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас потрібно зазначити, що неоднозначність самого поняття та існування в американській теорії освіти різних дослідницьких традицій, що вивчають внутрішнє середовище школи як організації, часто є причиною непослідовності вживання терміна «культура школи». Актуальність та недостатня теоретико-педагогічна та методична розробка проблеми у вітчизняній педагогічній думці зумовили вибір теми даної статті.

Метою даної статті є визначення смислового наповнення терміна «культура школи» на основі аналізу сучасних досліджень в галузі теорії освіти США.

Виклад основного матеріалу. У сучасній теорії освіти США культура школи трактується як складне, багатовимірне, комплексне явище. Дослідження культури школи найчастіше пов'язані з розглядом внутрішнього середовища (school workplace, school context) шкільної організації в контексті теорії ефективності школи.

Аналіз досліджень сучасних американських теоретиків освіти виявив, що в сучасній теорії освіти США паралельно з терміном «культура школи» вживаються наступні терміни: клімат школи (school climate), соціальний клімат школи (social climate of the school), образ школи (school vision), характер школи (school character), етос школи (school ethos), дух школи (school spirit), шкільна обстановка (school ambience), шкільна атмосфера (school atmosphere), соціальний контекст школи (school social context), шкільні контекстуальні

концентрації и погружению в свой собственный внутренний мир, куда, собственно, и приходит из Первоисточника Образ. Его предварительная визуализация – залог поистине одухотворенной работы.

Другими словами, творческий процесс становится возможным при достижении такого просветленного состояния духа, когда индивид превращается, с одной стороны, в чистый субъект познания мира, в «ясное око мироздания» [5] в процессе акта слияния, отождествления его «я» с космосом – по представлениям философов объективной школы (Фихте, Шеллинг, Шопенгауэр, Ланге). С другой стороны, это состояние, своего рода эстетический катарсис, является следствием процесса расширения личности художника и ощущения космического сродства его с природой и беспредельностью Абсолюта – по представлениям философов субъективной школы (Гюйо, Вейнингер, Лине, Фереро, Генекен) - [2].

Анализ собственных ощущений в процессе своего художественного творчества, а также практика медитации на Пути Сердца, который предложил ищущим современный духовный мастер Шри Чинмой, позволяет мне утверждать, что концентрация, медитация и созерцание фактически являются неотъемлемыми этапами истинного творческого акта и представления обеих философских школ, упомянутых выше, об эстетическом катарсисе в результате творческого процесса как целостного многогранного синтеза творческих энергий художника [2], de facto, сходятся, подобно граням пирамиды, в ее Вершине – Абсолюте.

Позволю себе процитировать несколько строчек одной из многочисленных книг Шри Чинмоя, который проявил себя не только как философ и духовный мастер, но и как плодотворный поэт и писатель, художник, композитор, музыкант и атлет [6].

«Сердце – это местонахождение души. Источник и реальность находятся в сердце. Как вы концентрируетесь на каком-нибудь предмете, цветке, пламени, так же вы можете концентрироваться и на сердце.

В процессе концентрации вы стараетесь перенести сознание объекта непосредственно в сферу вашего знания. В медитации вы переходите из вашего ограниченного сознания в более высокую и более обширную область.

Концентрация – это динамическая воля ума, которая действует в нас для того, чтобы мы приняли свет и отвергли темноту. Она подобна божественному воину внутри нас. Невообразимо то, что может делать концентрация в жизни устремленности.

Когда мы концентрируемся, мы фокусируем наше внимание на одной конкретной вещи. Когда мы медитируем, мы пытаемся расширить себя подобно тому, как птица расправляет свои крылья. Мы пытаемся расширить наше ограниченное сознание и войти в универсальное Сознание, где нет ни страха, ни зависти, ни сомнения, а только – радость, покой и божественная сила.

Медитация означает наше сознательное вращение в Бесконечное. То, что мы действительно делаем во время медитирования, – это мы входим в незанятый спокойный, тихий ум и создаем такую возможность, когда сама Бесконечность питает и воспитывает нас.

очевидний значительний профілактичний, психокоррекційний і виховний ефект занять арт-терапією [1] привели до виникненню «педагогічного» напрямку в арт-терапії, який отримав назву «арт-педагогіки». Цілесобразність її використання в системі загальної освіти обґрунтована в цілому рядом робіт вітчизняних і зарубіжних авторів [1,4].

При написанні даної статті були поставлені наступні цілі:

I. Розглянути природу творчого акту і умови, при яких він може бути плідним.

II. Представити авторську методику медитативного художнього творчості, яка виникла як результат власного досвіду автора – художника і педагога, а також як результат більш ніж 15-річної духовної практики автора на шляху інтегральної йоги.

Понад чотири десятиліття роботи в якості художника і педагога. Це був період постійних і різноманітних пошуків, і, в кінці кінців, прийшло час, коли виникла потреба відповісти на наступні запитання:

- Які необхідні і достатні умови для того, щоб творчий акт відбувся і був успішним?
- Звідки приходить образ?
- Що нам слід робити для того, щоб ми могли побачити, розкрити і проявити його?
- Які критерії успішності творчого акту (не тільки відносно його матеріального результату, але і в сенсі його впливу на саму творчу особистість)?

Достатньо тривалий період рефлексії по відношенню до власного творчості, а також аналіз результатів педагогічної роботи з дітьми і дорослими, привели до розуміння того, що необхідною умовою творчого акту є справжня внутрішня потреба в чомусь у вигляді художнього творчості, причому ця внутрішня потреба є, по суті, індикатором вроджених генетичних (кармічних) потенційних можливостей людини реалізувати себе в даній творчій області.

Для того, щоб спроба творчості принесла задоволення автору і доставила радість йому і його глядачу, одним бажанням створювати явно недостатньо. Справді важливими умовами є також:

1. Володіння в достатній мірі технікою і технологією в обраній області художнього творчості.
2. Знання, хоча б на елементарному рівні, загальних законів створення гармонічного образу. (Це знання в процесі спонтанного творчості працює на рівні підсвідомого і може бути отримано інтуїтивним шляхом – через озарення (у гениальних людей), або тривалу практику (у людей звичайних), а також шляхом безпосередньої передачі від вчителя-майстра – ученику.
3. Адекватне стан всіх планів такої складної структури, якою є людина – його фізичного, емоційного, ментального, біоенергетичного і духовного.
4. І, нарешті, визначальним моментом є здатність до глибокої

фактори (school contextual factors), екологія школи (ecology of the school), оточення школи (school milieu), соціальна система школи (school social system), шкільне середовище (school environment).

Так, соціальний клімат та соціальний контекст школи визначаються як синоніми і є сукупністю факторів життя школи, які визначають особливості поведінки всіх членів шкільної організації.

К. Солвасон, розглядаючи поняття етосу, духу, культури школи та шкільна обстановка, зазначає: «культура – це основа, на якій базується щоденне життя школи. Культура має чіткість, тоді як етос – більш невловимий. Культура глибоко вкорінена в історію школи: сподівання, цінності, прийняті рішення, традиції. Етос школи є результатом цього» [6, с. 85–86]. Дослідниця вважає, що шкільна обстановка, «яка відчувається в школі, є результатом її культурної історії» [5, с. 86], так само як і етос школи є «продуктом культури школи» [6, с. 86].

Л. Ерл, Л. Лі ототожнюють поняття «шкільна атмосфера» з поняттям «клімат школи» і включають до нього такі характеристики, як участь учнів у найважливіших подіях з життя школи, врахування думки учнів у прийнятті важливих для школи рішень, наявність чи відсутність позитивних змін у школі, стосунки між вчителями та учнями [3].

Деякі дослідники пропонують взагалі відмовитися від терміна «клімат школи» через наявність дуже великої кількості його визначень. Наприклад, В. Бойд пропонує використовувати термін «шкільний контекст» або «шкільні контекстуальні фактори», зазначаючи, що вони позначають «поняття з широким змістом, яке дає уявлення про взаємозв'язок і взаємозалежність усіх аспектів життя школи» [2, с. 3]. Разом з тим, В. Бойд пропонує такі терміни, як «екологія школи», включаючи до нього соціальні та матеріальні аспекти життя школи; «оточення школи», який дослідниця визначає як «соціальні характеристики школи, що склалися завдяки особливостям групи людей» [2, с. 3], які складають шкільний колектив; «соціальна система школи» як «соціальні характеристики школи, що склалися завдяки особливостям відносин між особами та групами осіб» [2, с. 3] у шкільному колективі. Крім того, В. Бойд пропонує замість терміна «клімат школи» термін «шкільний контекст», включає культуру школи до його складу.

Т. Бергесон вважає, що усі вищезазначені терміни, включаючи термін «культура школи», потрібно замінити терміном «шкільне середовище», обґрунтовуючи це тим, що він є «нейтральним терміном, який включає в себе як позитивні, так і негативні фактори життя шкільної організації, що стосуються учнів та дорослих» [1, с. 55].

Незважаючи на специфічні відмінності наведених термінів, у педагогічній літературі США вони часто тлумачаться як синонімічні, проте найуживанішим поряд з терміном «культура школи» є термін «клімат школи».

Водночас аналіз наукових джерел, які присвячені дослідженню культури та клімату школи як складових внутрішнього середовища шкільної організації дає можливість стверджувати, що серед американських теоретиків освіти немає єдиності у вживанні й тлумаченні цих двох термінів.

Велика кількість американських теоретиків освіти переконані, що культура та клімат школи є близькими поняттями, а тому вживають терміни на їх позначення як синонімічні.

Основоположна робота, присвячена проблемі шкільного клімату, – «Організаційний клімат шкіл» дослідників А. Хелпіна і Д. Крофта. Визначаючи шкільний клімат, вони вивчали міру відчуженості викладачів від навчального процесу, ступінь їх обтяженості шаблонними обов'язками і вимогами, відчуття викладачами задоволеності їх особистих потреб, отримання ними задоволення від роботи, від дружніх соціальних відносин один з одним, ступінь відчуженості керівників, співвідношення правил і неформальних контактів між викладачами, упевненість викладачів у тому, що дії керівника сприяють розвитку організації, міру відчуття викладачами гуманного ставлення керівника до них. Усі ці критерії в сукупності допомагають визначити клімат школи.

Дослідники використовують різні визначення клімату школи. Так, В. Хой та С. Міскел визначають клімат школи як «набір внутрішніх характеристик, якими школи різняться між собою і які впливають на поведінку кожного члена шкільного колективу» [4, с. 185]. Такий дослідник, як Т. Рафферті, взагалі оминає увагою поняття культури школи, зазначаючи, що ті чи інші риси внутрішнього середовища шкільної організації, які склалися завдяки її членам, є складовими організаційного клімату школи. Таким чином, на його думку, клімат є комплексом неписаних законів школи, дія яких створює особливий світ кожної школи, а отже, поведінка людей у цьому світі базується на особливостях клімату кожного окремого навчального закладу. Крім цього, клімат школи залежить від особливостей її організаційної структури, зокрема від розподілу прав щодо прийняття рішень, розподілу керівних повноважень, розміру організації, повноважень кожного члена шкільної організації, стилю керівництва тощо. Клімат школи в цьому розумінні пов'язаний з тим, як члени шкільного колективу сприймають і оцінюють ситуативні практики і процедури [5].

Отже, деякі американські теоретики освіти надають клімату школи виключну роль у формуванні специфічних рис її внутрішнього середовища, а також у можливості здійснювати реформаційні процеси у школі, оскільки, на їх думку, саме клімат школи визначає особливості способів розв'язання проблем у кожній шкільній організації, рівень довіри між членами шкільної організації та взаємоповаги, особливості оціночних висновків та продукування нових ідей. Таким чином, частина американських дослідників вважають клімат школи одночасно продуктом щоденної практики в шкільній організації і базою для законів здійснення цієї практики.

Проте аналіз сучасних американських педагогічних досліджень показує, що переважна більшість дослідників наголошують на чіткому розмежуванні змісту термінів «клімат школи» і «культура школи».

Може здатися, що межі між організаційним кліматом і культурою є штучними. Концепції клімату і культури школи подібні одна до одної, хоча вони виходять з різних дослідницьких традицій та наукових шкіл. Концепція клімату школи розвивалася у п'ятдесятих роках ХХ століття, коли

Summary. In this paper, we develop an approach on which managed to build an equation, bringing together gravity and electromagnetism. In the obtained equations develop the interpretation of terms in the equation, responsible for the "dark energy" in the universe.

Литература

1. Дж.Ф.Смут. Анизотропия реликтового излучения: открытие и научное значение//УФН, т.177, №12, 2007.
2. С.Вайнберг. Проблемы космологической постоянной//УФН, т.158, №4, 1989.
3. Дж.К.Мазер. От Большого взрыва до Нобелевской премии и дальше//УФН, т.177, №12, 2007.
4. Мицай Ю.Н., Мендыгулов Ю.Д. Теоретико-полевая интерпритация второго начала термодинамики//Сб. Науковий потенціал України 2006, с 67-69, Київ, 2006
5. Mendygulov J., Selezov I, Electrogravitational Field as connectivity in extended space-time//Сб. Нелинейные краевые задачи математической физики и их приложения. Институт математики НАН Украины 1996, с.198-201. Киев
6. Мизнер Ч., Торн К., Уилер Дж. Гравитация. М: «Мир», 1977
7. Хакен Г. Синергетика. М: «Мир», 1980
8. Менский М.Б. Квантовые измерения, феномен жизни и стрела времени: связи между «тремя великими проблемами» (по терминологии Гинзбурга)//УФН, т.177, №4, 2007.
9. Мизнер Ч., Уилер Дж. Классическая физика как геометрия//Сб. Альберт Эйнштейн и теория гравитации. М: «Мир» 1979.

Подано до редакції 16.09.2010

УДК 159.9

ИСКУССТВО МЕДИТАТИВНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

Моцак Наталия Анатольевна

руководитель изостудии при гимназии № 287 г. Киева

научный корреспондент

Института психологии им. Г.С. Костюка НАН Украины

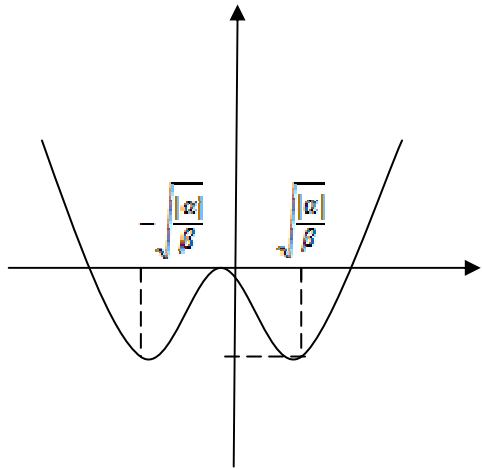
Художественное освоение мира – неотъемлемая составляющая человеческого существования в этом мире. При этом способность создавать полноценные художественные образы изначально потенциально присуща каждому человеку и представляет собой одну из общечеловеческих способностей. Именно этот общечеловеческий аспект художественной одаренности «позволяет каждому человеку приобрести личный творческий опыт и (во многом благодаря этому) научиться понимать и ценить искусство и обогащать свою душу в общении с ним» [3, с.11].

Этот фактор, по-видимому, и сделал возможным становление и развитие арт-терапии как метода развития личности при помощи творчества в самых разнообразных его проявлениях. Современные тенденции гуманизации психологической науки в целом как методологической основы педагогики и

$$V'(\pm\sqrt{\frac{-\alpha}{\beta}}) = \alpha + 3\beta\left(-\frac{\alpha}{\beta}\right) = -2\alpha > 0$$

- минимумы, в них

$$V\left(\pm\sqrt{\frac{-\alpha}{\beta}}\right) = -\frac{\alpha^2}{2\beta} + \frac{\alpha^2}{4\beta} = -\frac{\alpha^2}{4\beta}$$



Является и решениями уравнения (21)

Уравнение(22) есть условие согласованности метрики со связностью, а уравнение (23) и (24) – это уравнения Максвелла в отсутствие электрических зарядов

Если вслед за работой [9] будем считать электрические заряды топологическими особенностями пространства-времени (ручками), то симплектическая метрика (2) действительно порождает новый вариант Единой Теории Поля, включая и связанную с этой теорией стохастическую космологию Вселенной.

Резюме. У даній роботі розвивається підхід на основі якого вдалося побудувати рівняння, які об'єднали гравітацію і електромагнетизм. В отриманих рівняннях дається інтерпретація доданком в рівнянні, відповідальним за "темну енергію" у Всесвіті.

Резюме. В настоящей работе развивается подход на основе которого удалось построить уравнения, объединившие гравитацию и электромагнетизм. В полученных уравнениях дается интерпретация слагаемым в уравнении, ответственным за "темную энергию" во Вселенной.

американські теоретики освіти намагалися науково обґрунтувати зміни в освіті. Потрібно зазначити, що вже в ранніх дослідженнях були спроби визначити та виміряти складові клімату школи. Концепція культури школи в американських дослідженнях, присвячених школі, теж не є новою. К. Хой зазначає, що ще в 1932 р. В. Уоллер у своїй праці «Соціологія навчання» («The sociology of teaching») наголошував на важливості культури, ритуалів, обрядів, церемоній і цінностей, аналізуючи особливості функціонування школи як соціальної системи.

Сучасні теоретики освіти США зазначають, що хоча визначення культури і клімату школи часто нечіткі, все ж різниця в тому, що культура школи складається з загальноприйнятих установок та ідеологій, тоді як клімат визначається як загальноприйняте сприйняття поведінки членів шкільного колективу.

Дослідники клімату школи переважно використовують кількісні методи дослідження разом з багатоваріантним аналізом, щоб дослідити моделі сприйняття певної поведінки в шкільних організаціях. Зазвичай вони відштовхуються від того, що організації – це раціональний інструмент досягнення цілі, а тому вони шукають раціональні моделі поведінки. Такі дослідження швидше відносяться до галузі багатовимірної статистики, психології або соціальної психології, ніж до етнографії, антропології чи соціології. Більше того, дослідники клімату досліджують його як сталий компонент, який впливає на результати діяльності школи. Часто метою дослідження клімату школи є визначення ефективних стратегій змін.

На відміну від дослідників клімату школи дослідники культури школи використовують кількісні, етнографічні методи дослідження в рамках антропологічних та соціологічних дослідженнях характеру чи атмосфери шкільних організацій. Такі сучасні дослідження культури школи ґрунтуються на двох базових дослідницьких традиціях:

1)холістична дослідницька традиція, заснована Б. Маліновскі та А. Редкліф-Брауном, яка фокусується на організації в цілому і аналізує, як функціонують елементи культури, завдяки яким підтримується сталість соціальної структури;

2)семіотична дослідницька традиція, заснована С. Гітсом та В. Гуденуфом, яка фокусується на символах та їх значенні.

Крім того, деякі дослідники культури школи поділяють натуралістичну дослідницьку традицію, тобто розглядають школу як природну систему, в якій культура є природним продуктом конкретного часу і місця, а отже, вона залежить від спроб змінити шкільну організацію.

У цілому можна підсумувати, що більшість досліджень клімату школи присвячені моделям сприйняття поведінки, загальноприйнятим у шкільних організаціях, використовують методи спостереження, залучають статистичні методи, походять з індустріальної і соціальної психології, ґрунтуються на принципі раціонального розвитку систем, вивчають клімат школи як сталий компонент і здійснюються з метою визначення ефективних стратегій змін школи. Натомість більшість досліджень культури школи зазвичай спрямовані на вивчення загальноприйнятих у шкільній організації переконань, цінностей і

норм, використовують методи етнографічних досліджень, уникають кількісного аналізу, походять з антропології і соціології, ґрунтуються на принципі природного, спонтанного розвитку систем, вивчають культуру школи як змінний компонент.

Потрібно зазначити, що як дослідження клімату, так культури школи не обмежуються вищезазначеними критеріями, але вони є визначальними у дослідженнях, присвячених освітнім організаціям.

Аналіз досліджень американських теоретиків освіти, присвячених культурі та клімату школи, дозволив виокремити такі основні відмінності між цими поняттями (див. табл. 1).

Таблиця 1

Відмінні характеристики культури школи та клімату школи

Поняття	Клімат школи	Культура школи
Наука, що вивчає	Психологія Соціальна психологія	Антропологія Соціологія
Методи дослідження	Спостереження Статистичні методи	Методи етнографічних досліджень Лінгвістичний аналіз
Принцип розвитку систем	Раціональний	Природний, спонтанний
Рівень абстрактності явища	Конкретне	Абстрактне
Зміст поняття	Моделі сприйняття певної поведінки в шкільній організації	Загальноприйняті в шкільному колективі переконавання, цінності й норми

Висновки. Отже, у сучасній теорії освіти США існує практика вживання кількох термінів, які стосуються поняття «культура школи», як синонімічних, що є, на нашу думку, недостатньо виправданим, оскільки кожен з них має дещо відмінне смислове наповнення. Смісловим наповненням терміна «культура школи» є сукупність загальноприйнятих у шкільному колективі переконань, цінностей і норм. Найуживанішим поряд з терміном «культура школи» є термін «клімат школи». Ми дійшли висновку, що теорію клімату і культури школи можна виокремити як дві цілком самостійні теорії, на основі яких базуються різні дослідження шкільного середовища. Тому, на нашу думку, необхідно розмежовувати поняття «культура школи» і «клімат школи» і уникати вживання їх як синонімічних. Ці поняття належать до різних дослідницьких традицій, різні за рівнем абстрактності явища, які позначають, мають різний зміст, належать до різних галузей наукових досліджень, у цих дослідженнях використовуються різні методи, вони базуються на відмінному баченні розвитку шкільної організації як системи. Перспективним бачиться подальше дослідження культури школи як явища з метою визначення її структурних елементів.

$$R_5^{55} = d\omega_5^5 \equiv d\bar{A} = F, \quad (15)$$

где R_5^{α} – кривизна пространства-времени, а F – 2-форма электромагнитного поля, здесь было использовано соотношение (12).

Таким образом кривизна, введенной нами в квазичетырехмерном пространстве-времени, связности (9), (10) распадается на кривизну пространства-времени – гравитацию (14) и электромагнитное поле (15). Это позволяет рассматривать уравнение поля Эйнштейна (8) как соотношение

связывающее компоненты метрики $g_{\alpha\beta}$ и $g_{\alpha\beta}$ с компонентами кривизны квазичетырехмерного пространства-времени – гравитацией и электромагнитным полем, то есть придать уравнению (8) полностью геометрический характер.

Рассмотрим теперь две последние части уравнения (6):

$$\begin{cases} \frac{\partial g_{\alpha\beta}(x^m)}{\partial x^4} = 0 \\ \frac{\partial g_{\alpha\beta}}{\partial x^4} = -\frac{\delta V}{\delta g_{\alpha\beta}(x^m)} = \nabla_\sigma \nabla^\sigma g_{\alpha\beta}(x^m) - \alpha g_{\alpha\beta}(x^m) - \beta g_{\alpha\beta}^3(x^m) + T(x^m) \end{cases} \quad (16)$$

Уравнение (16) представляет собой уравнение Ланжевена, причем роль времени выполняет 5-я координата x^4 , оно эквивалентно уравнению Фоккера-Планка [7]:

$$\frac{\partial f}{\partial x^4} = \int \sqrt{-g} dx^0 \wedge \dots \wedge dx^3 \left\{ \frac{\partial}{\partial g_{\alpha\beta}(x^m)} \left(\alpha g_{\alpha\beta}(x^m) + \beta g_{\alpha\beta}^3(x^m) \right) + \frac{Q}{2} \frac{\partial^2}{\partial g_{\alpha\beta}^2(x^m)} \right\} f, \quad (17)$$

где f – функциональная плотность распределения вероятности для значений поля $g_{\alpha\beta}(x^m)$, его стационарное решение имеет вид [7]:

$$f_0 = N \exp \left\{ -\frac{2}{Q} \int \sqrt{-g} dx^0 \wedge \dots \wedge dx^3 \left[\frac{\alpha}{2} g_{\alpha\beta}(x^m)^2 + \frac{\beta}{4} g_{\alpha\beta}(x^m)^4 + \frac{1}{2} \nabla_\sigma g_{\alpha\beta}(x^m) \nabla^\sigma g_{\alpha\beta}(x^m) \right] \right\} \quad (18)$$

В приближении слабых гравитационных полей (18) имеет вид:

$$f_0 \approx N \exp \left\{ -\frac{2}{Q} \int \sqrt{-g} dx^0 \wedge \dots \wedge dx^3 \left[\frac{\alpha}{2} g_{\alpha\beta}(x^m)^2 + \frac{\beta}{4} g_{\alpha\beta}(x^m)^4 \right] \right\} \quad (19)$$

Максимум (20) соответствует минимуму функции

$$V(g_{\alpha\beta}) = \frac{\alpha}{2} g_{\alpha\beta}^2 + \frac{\beta}{4} g_{\alpha\beta}^4, \quad \text{т.е. удовлетворяет условию}$$

$$V'(g_{\alpha\beta}) = \alpha g_{\alpha\beta} + \beta g_{\alpha\beta}^3 = 0, \quad \text{или } g_{\alpha\beta} = 0, \pm \sqrt{-\frac{\alpha}{\beta}}$$

$$V''(0) = \alpha < 0 \quad g_{\alpha\beta} = 0 - \text{максимум}$$

$$\begin{cases} \frac{\partial R^{\alpha\beta}}{\partial x^4} = 0 \\ \frac{\partial \bar{R}_{\alpha\beta}}{\partial x^4} = R_{\alpha\beta} - \frac{1}{2} g_{\alpha\beta} R + \frac{k}{4\pi} \left(R_{\alpha 5}{}^{\gamma} R_{\beta 5 \gamma 5} - \frac{1}{4} g_{\alpha\beta} R_{\sigma 5 \gamma 5} R^{\sigma}{}^{\gamma}{}_{5}{}^5 \right) - g_{55} g_{\alpha\beta} \end{cases} \quad (7)$$

представляют собой новую, по сравнению с [5] формулировку Единой Теории Поля, действительно (7) вместе одним из (6) дает:

$$\lim_{\tau \rightarrow \infty} \frac{1}{\tau} \int_0^{\tau} dx^4 \frac{\partial \bar{R}_{\alpha\beta}}{\partial x^4} = \lim_{\tau \rightarrow \infty} \bar{R}_{\alpha\beta} \frac{(\tau) - \bar{R}_{\alpha\beta}(0)}{\tau} = 0 \equiv R_{\alpha\beta} - \frac{1}{2} g_{\alpha\beta} R - g_{55} g_{\alpha\beta} + \frac{k}{4\pi} \left(R_{\alpha 5}{}^{\gamma} R_{\beta 5 \gamma 5} - \frac{1}{4} g_{\alpha\beta} R_{\sigma 5 \gamma 5} R^{\sigma}{}^{\gamma}{}_{5}{}^5 \right) \quad (8)$$

то есть уравнение поля Эйнштейна [6] с космологическим членом $g_{55} = g_{55}(x^\alpha)$ зависящим от пространственно-временной точки.

Введем в этом квазичетырехмерном пространстве-времени (5-мерном пространстве имеющем бесконечно-малые размеры по 5-му измерению) – математической модели пространства-времени новую, по сравнению с [5] электрогравитационную связность, соотношениями:

$$\begin{cases} d\vec{e}_\beta = \nabla_\alpha \vec{e}_\beta \otimes dx^\alpha \equiv \omega^\nu{}_\beta \otimes \vec{e}_\nu \\ d\vec{e}_5 = \nabla_\alpha \vec{e}_5 \otimes dx^\alpha \equiv \omega^5{}_\alpha \otimes \vec{e}_5 \equiv \bar{A} \otimes \vec{e}_5 \end{cases}, \quad (10)$$

здесь \bar{A} - 1-форма потенциала электромагнитного поля. Соотношения (9), (10) можно представить одной формулой:

$$d\vec{e}_k = \nabla_m \vec{e}_k \otimes dx^m \equiv \omega^m{}_k \otimes \vec{e}_m \quad (11)$$

$$\text{здесь } \omega_5^\alpha \equiv 0; \omega^5{}_\alpha \equiv 0 \quad (12)$$

Кривизна связности (11):

$$R_m^{5k} = d\omega_m^k + \omega_n^k \wedge \omega_m^n \quad (13)$$

состоит из гравитационной и электромагнитной компонент[6]:

$$R_\beta^{5\alpha} = d\omega_\beta^\alpha + \omega_\nu^\alpha \wedge \omega_\beta^\nu \equiv R_\beta^\alpha \quad (14)$$

Резюме. Завдання реформування системи освіти України потребує вивчення і використання кращого зарубіжного досвіду. У зв'язку з цим значний науковий інтерес викликає поняття “культура школи” у сучасній теорії освіти США. Її вивчення та модернізація стали запорукою успішності реформи американської освіти, що здійснювалась у 80-х роках ХХ – на початку ХХІ століття. Стаття присвячена аналізу практики вживання і тлумачення поняття «культура школи» американськими дослідниками. Визначено смислове наповнення терміна «культура школи» у сучасній теорії освіти США. **Ключові слова:** культура школи, шкільна організація, внутрішнє середовище школи.

Резюме. Задача реформирования системы образования Украины требует изучения и использования лучшего зарубежного опыта. В связи с этим значительный научный интерес вызывает понятие культуры школы в современной теории образования США. Его изучение и модернизация стали залогом успешности реформы американского образования, которая осуществлялась в 80-х годах ХХ – начале ХХІ века. Статья посвящена анализу практики применения и толкования понятия «культура школы» американскими исследователями. Определено смысловое наполнение термина «культура школы» в современной теории образования США. **Ключевые слова:** культура школы, школьная организация, внутренняя среда школы.

Summary. The task of reforming Ukrainian educational system requires studying and using the best foreign experience. That is why the concept of school culture in the modern American theory of education is of great interest. Its study and modernization was key to success of American educational reform, which was carried out in 80-ies – beginning of ХХІ century. The article analyzes using and interpretation of the concept «school culture» by American researchers. It is determined semantic content of the term «school culture » in modern theory of education of the USA. **Keywords:** school culture, school organization, school context.

Література

1. Bergeson T. The high schools we need. Improving an American institution / Bergeson T. – Office of Superintendent of Public Instruction, 2006. – 227 p.
2. Boyd V. School context: Bridge or barrier to change [Electronic resource] / Boyd V. – 1992. – URL : <http://www.sedl.org/change/school/welcome.html>.
3. Earl L. Learning for a change: school improvement as capacity building / Earl L., Lee L. // Improving schools – 2000. – Vol. 3. – № 1 – P. 30–38.
4. Hoy W. Educational administration: Theory, research, and practice / Hoy W., Miskel C. – New York: McGraw-Hill, 2008. – 574 p.
5. Rafferty T. School climate and teacher attitudes toward upward communication in secondary schools / Rafferty T. // American Secondary Education – 2003. – Vol. 31. – No. 2. – P. 49–70.
6. Solvason C. Investigating specialist school ethos... or do you mean culture? / Solvason C. // Educational Studies – 2005. – Vol. 31. – № 1 – P. 85–94.

Подано до редакції 16.09.2010

УДК 371.5

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ПРИНЦИПА НАГЛЯДНОСТИ**

Кузнецов Илья Вячеславович, аспирант

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Постановка проблемы. Наглядность в педагогических исследованиях трактуется по-разному, а именно: иллюстрация устного изложения материала учителем, средство познавательной деятельности, форма представления учебного материала, свойство учебных моделей, дидактический принцип. При этом различие во взглядах приводит к не согласующимся, а порой и взаимоисключающим выводам о роли, функциях и месте наглядности в познавательной деятельности учащихся.

Анализ последних исследований. Исследованию принципа наглядности посвящены работы Болтянского В.Г., Баранова С.П., Занкова Л.В., Салминой Н.Г. Диссертационные исследования Шукиной Н. В., Резника Н. А., Евдокимова В. И. Изучению образного мышления работы Якиманской И.С., Цукара А.Я., Тихомирова О.К., Смирнова С.Д., Беспалова Б.И.

Цель статьи. Определить сущность принципа наглядности.

Изложение основного материала исследования. В 17-м веке в связи с развитием производительных сил, с формированием буржуазного общества возникла потребность в более массовом и продуктивном обучении. Так стала формироваться педагогика как отдельная наука в трудах Я. А. Коменского, Г. Песталоцци. На этих ученых оказало очень сильное влияние сенсуалистические философские идеи. Сенсуалистическое направление в теории познания было основано трудами Дж. Локка, Ф. Бэкона, Дж. Бэркли и др. Основной принцип сенсуализма как известно - "нет ничего в разуме, чего не было бы в чувствах". Поэтому чувственный опыт является главным в познании.

В эпоху Нового времени обучение стало выходить на первый план в педагогической деятельности по отношению к воспитанию. Философов Древнего времени больше интересовали вопросы воспитания. В их трудах широко исследовалась концепция воспитания на положительных примерах. Тут можно указать идеи воспитания Конфуция, Платона, Аристотеля и др. Таким образом, если принцип наглядности рассматривать шире чем просто дидактический принцип, а как принцип педагогический, то он играл во все времена важную роль в педагогической деятельности.

Наглядность, как педагогический принцип была выдвинута в Я. А. Коменским. Стоя на позициях сенсуалистической философии, Коменский обосновывает необходимость более глубокого использования чувственного познания в процессе обучения. Ученики должны непосредственно знакомиться с предметами в натуре или по специально изготовленным копиям или по изображениям вещей. Известно "золотое правило" дидактики сформулированное им в книге «Великая дидактика»: "...все, что возможно, предоставлять для восприятия чувствами: видимое - для восприятия зрением; слышимое - слухом; запахи - обонянием; подлежащее вкусу - вкусу; допустимое осязанию - путем осязания. Если же какие-либо предметы или

$$-g_{55}(x^m)g_{\alpha\beta}(x^\mu)\}dx^4 + d\bar{g}_{55}(x^m) \wedge \left(dg_{55}(x^m) + \frac{\delta U}{\delta g_{55}(x^m)} dx^4 \right)$$

где $\alpha, \beta, \gamma, \sigma, \mu = \overline{0,3}$, $k - const$ гравитационного взаимодействия и $U -$ стохастический потенциал Гинзбурга-Ландау:

$$U = \int dx^0 \wedge \dots \wedge dx^3 \sqrt{-g} \left\{ -g_{55}(x^m)T(x^\mu) + \frac{\alpha}{2} g_{55}^2(x^m) + \frac{\beta}{4} g_{55}^4(x^m) + \frac{1}{2} g^{\alpha\beta}(x^\mu) \nabla_\alpha g_{55}(x^m) \nabla_\beta g_{55}(x^m) \right\}$$

(3)

Здесь ∇_α - ковариантная производная, «ток» $J(x^m)$ - гауссова случайная функция:

$$\langle J(x^m) \rangle = 0; \quad \langle J(x^m) J(x^n) \rangle = Q \delta(x^m - x^n)_{(4)}$$

Симплектическая метрика (2) позволяет представить законы физики, используемые при построении космологических моделей, в виде утверждений симплектической геометрии. А именно они сводятся к уравнению Картана [4]:

$$\frac{\delta \Omega}{\delta d\bar{R}_{\alpha\beta}(x^m)} = \frac{\delta \Omega}{\delta dR^{\alpha\beta}(x^m)} = \frac{\delta \Omega}{\delta dg_{55}(x^m)} = \frac{\delta \Omega}{\delta d\bar{g}_{55}(x^m)} = 0, \quad (5)$$

или

$$dR^{\alpha\beta}(x^m) = d\bar{R}_{\alpha\beta}(x^m) - \left\{ R_{\alpha\beta}(x^m) - \frac{1}{2} g_{\alpha\beta}(x^\mu) R(x^m) + \frac{k}{4\pi} \times \right. \\ \left. \times \left(R_{\alpha\sigma}{}^\gamma{}_\delta(x^m) R_{\beta\sigma\gamma\delta}(x^m) - \frac{1}{4} g_{\alpha\beta}(x^\mu) R_{\sigma\gamma\delta}{}^\sigma(x^m) R_5^{\sigma\gamma}(x^m) \right) - g_{55}(x^m) g_{\alpha\beta}(x^\mu) \right\} dx^4 = \\ = dg_{55}(x^m) + \frac{\delta U}{\delta g_{55}(x^m)} dx^4 = d\bar{g}_{55}(x^m) = 0 \quad (6)$$

Первые две части этого уравнения:

УДК 371

**СТОХАСТИЧЕСКАЯ ГЕОМЕТРОДИНАМИКА КАК ОСНОВА
КОСМОЛОГИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ**

*Мицай Юрий Николаевич,
доктор физико-математических наук*

Майорова А.Н.

кандидат физико-математических наук

Мендыгулов Ю.Д.

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», г. Ялта

Актуальность. Открытие анизотропии реликтового излучения (Р.И.) показало, что Р.И. может быть использовано как мощное средство для изучения динамики и геометрии Вселенной [1]. В частности, такое изучение привело к необходимости использовать введенный Эйнштейном,

космологический член $\lambda g_{\alpha\beta}$ и поиска его физического смысла. В современных космологических моделях этот член ассоциируется с наличием во Вселенной так называемой «темной энергии» - нового вида материи ранее неизвестного науке [2], [3].

В данной работе существование «темной энергии» описывается, входящим в симплектическую метрику Вселенной [4], случайным полем $g_{55}(x^m)$. Наличие такого члена в симплектической метрике Вселенной и приводит к появлению в уравнении Эйнштейна космологического члена. В настоящее время представляются актуальными исследования по единой теории поля с учетом последних открытий в космологии.

Решение поставленной задачи

Рассмотрим бесконечномерное дифференцируемое многообразие с системой локальных координат $(\bar{R}_{klsn}(x^m), R^{klsn}(x^m), x^4, g_{55}(x^m))$ (где $k, l, s, m, n = \overline{0,4}$)₍₁₎

и симплектической метрикой Ω вида:

$$\Omega = \int \sqrt{-g} dx^0 \wedge \dots \wedge dx^3 \left[dR^{\alpha\beta}(x^m) \wedge \left(d\bar{R}_{\alpha\beta}(x^m) - \right. \right. \\ \left. \left. - \left[R_{\alpha\beta}(x^m) - \frac{1}{2} g_{\alpha\beta}(x^\mu) R(x^m) \right] + \right. \right. \\ \left. \left. + \frac{k}{4\pi} \left[R_{\alpha\beta}^\gamma(x^\mu) R_{\gamma\delta}(x^\mu) - \frac{1}{4} g_{\alpha\beta}(x^\mu) R_{\gamma\delta}(x^\mu) \right] R^{\sigma\gamma\delta}(x^\mu) \right] - \right.$$

явления можно сразу воспринимать несколькими чувствами, - предоставить нескольким чувствам...» [4, с. 384].

Конечно, еще до Коменского использовали картинки и объекты в натуре для обучения. Но Коменски впервые теоретически обосновал использование наглядности.

Кроме того значительное влияние на реализацию принципа наглядности оказало развитие книгопечатания. Изготовление книги, учебника с картинками стало в 17-м веке значительно проще и дешевле.

Учение Коменского было направлено, прежде всего, против схоластического, догматического учения которое господствовало в то время. Коменский подчеркивал, что обучение должно идти так, чтобы изучение слов и изучение вещей шли в полном соответствии. Иначе говоря, при изучении новых слов нужно показывать вещи, обозначаемые этими словами, с другой стороны нужно учить выражать словами то, что видишь. Он требовал, чтобы усвоение слов было связано с пониманием значения этих слов, а понимание базировалось на наблюдении соответствующих вещей.

Педагогика Коменского была направлена, прежде всего, на изучение иностранных языков (главным образом латыни). Основной дидактической целью обучения было заучивание иностранных слов, многие из которых не имели понятных детям аналогов на родном языке.

В настоящее время изучение предметов окружающего мира, слов их обозначающих происходит главным образом в дошкольный и младше школьный периоды. При обучении в эти периоды принцип наглядности можно понимать, так как его понимал Коменский, как чувственное познание. Однако при изучении слов обозначающих отвлеченные понятия, Коменский использовал картинку, которая служила скорее мнемокодом, позволяющим запомнить незнакомое иностранное слово. Для того чтобы объяснить смысл отвлеченных понятий, объектов существующих но непосредственно органами чувств не воспринимаемых (таких как к примеру радиоволны) чувственного познания недостаточно.

Коменский ставит в полную зависимость использование слова в обучении от чувственного восприятия. Эта односторонность имела источником ограниченность сенсуалистической философской концепции.

Коменский, по мнению П. Ф. Каптерева пытался наложить “заплату на старое платье педагогики”, не изменяя существующей методики дополнить ее наглядными средствами. Причина ошибочного подхода к наглядности кроется, по мнению ученого в том, что Коменски считал, что нужно воспитывать сообразно с природой, понимая природу не антропологически, а физически [3].

Г. Песталотци стараясь найти законы, которым должно подчиняться развитие человеческого ума, приходит к выводу, что созерцание есть высший принцип обучения. Но чувственное восприятие даёт неупорядоченную информацию об окружающем мире. Обучение состоит в упорядочении, категоризации информации. Что происходит в соответствии с тремя врожденными способностями: 1) способности произносить звуки из которой происходит речь; 2) из пространственного представления, из которого происходит знание форм; 3) из количественного представления из которого

происходит знание числа. В развитии этих способностей состоит овладение искусством созерцания [5].

Значительное развитие наглядное обучение получило в работах К.Д. Ушинского. Он подошел к изучению педагогических закономерностей антропологически. Наглядные пособия являются средством для активизации мыслительной деятельности и формирования чувственного образа. Именно чувственный образ, сформированный на основе наглядного пособия, является, по его мнению, главным в обучении, а не само наглядное пособие. К.Д. Ушинский значительно обогатил методику наглядного обучения, разработав ряд способов и приемов работы с наглядными пособиями. Он понял, что наглядное обучение способствует правильному переходу мысли ученика от конкретного к абстрактному. Наглядность обогащает круг представлений ребенка, делает обучение более доступным, конкретным и интересным, развивает наблюдательность и мышление.

Ушинский считает, что «...наглядное обучение должно бы, конечно, предшествовать умственным упражнениям начинаться в самом раннем возрасте, прежде чем еще ребенок выучится читать»[8, с.13]. Однако цель использования наглядности Ушинским — обучение ребенка искусству созерцания. Если говорить об обучении дошкольника или ученика младших классов, то тут нельзя ним не согласиться, но как быть, к примеру, с обучением математике в старших классах? Возможно ли использование тут наглядности в том виде так как ее понимал Ушинский?

Песталотти и Ушинский ставили целью развитие мышления путем обучения упорядочению, анализу, словесному описанию чувственно воспринимаемой информации.

Фридман Л.М. в [9] так же считает, что чувственно воспринимаемый объект не обязательно наглядный.

П.Ф. Каптерев, критикуя наглядность как чувственное познание утверждает, что преподавание может вестись с использованием картинок, наглядных пособий и тем не менее не быть наглядным. "Возможно"- пишет этот ученый,-" известную сумму знаний привести в чисто научную систему, переходя от более общего к менее общему; при передаче таким образом систематизированных сведений можно будет время от времени в подходящих и соответствующих случаях показывать какие-нибудь рисунки даже и сами действительные предметы, делать опыты и т.п. Такое преподавание будет ли наглядным? Очевидно, нет, потому что знания мы сообщаем в порядке научной системы, следуя от общих к частным."

Что же, по мнению Каптерева, является наглядным обучением, если не сопровождение изложения наглядными пособиями? Ученый считает, что существенным свойством наглядного обучения есть его элементарность. "Чтобы преподавать наглядно, для этого нужно разложить содержание науки на элементы, начать с элементов и строго последовательно изучать сочетания элементов..."[3, с.533]. Иными словами обучение будет наглядным, если будет вестись по индукции от элементарных фактов к общим.

Салмина Н.Г. пишет в [7, с.119], что «... согласно А. Н. Леонтьеву центральным в проблеме наглядности с психологической точки зрения

зрілість дітей дошкільного віку має бути дошкільний заклад. Одним з основних завдань, що стоїть перед вихователем є підготовка дитини до входження у широкий соціальний світ. **Ключові слова:** соціалізація, соціальний досвід, соціальна поведінка.

Резюме. В статтю розглядаються особливості формування соціального досвіду дітей старшого дошкільного віку в процесі соціалізації. Основа соціалізації особистості є соціальний досвід, засвоюючи який, дитина здійснює саморозвиток і самореалізацію, стає соціально компетентною. Отримуючи досвід соціальної життя, дошкільник навчається орієнтуватися в людському оточенні. Основним соціальним інститутом, відповідальним за соціальну зрілість дітей дошкільного віку повинно бути дошкільне заклад. Одно з основних завдань, яке стоїть перед вихователем є підготовка дитини до входження в широкий соціальний світ. **Ключевые слова:** социализация, социальный опыт, социальное поведение.

Summary. The article deals with the peculiarities of the formation of social experience in children of upper preschool age in the process of socialization. The base of the socialization is social experience, having assimilated which, a child actualize own self-development and self-realization, becomes socially competent. While accumulating social experience the preschooler learns how to orientate in human surrounding. The principal instrument to be responsible for preschoolers' social maturity should be preschool educational establishment. One of the key tasks of the educator is a child's preparation to accedence into the wide social world.

Keywords: socialization, social experience, social behavior.

Література

1. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі. Підручник для ВНЗ. – К., 2008. – 408с.
2. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: Монографія / А.М. Богуш, Л.О. Варяниця, Н.В. Гавриш та інші; Наук. ред. А.М. Богуш; За заг. Ред. Н.В. Гавриш. – Луганськ, 2006. – 368с.
3. Козлова С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью. – М., 1998. – 160с.
4. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): Навч. посіб. для вищ. навч. закладів. – К.,1998. – 255с.
5. Поніманська Т.І. Теоретико-методичні засади гуманістичного виховання дітей дошкільного віку: Монографія. – Рівне: РДГУ, 2006. – 364с.

Подано до редакції 03.09.2010

Діти старшого дошкільного віку цікавляться взаєминами дорослих, розмовляють про них між собою, роблять висновки й узагальнення. Таким шляхом вони узагальнюють деякі соціальні поняття. В організованому педагогічному процесі дошкільного закладу знання дітей уточнюються і розширюються. Поступово у них складаються правильні уявлення про суспільне життя людей, про їх відносини між собою. Знання викликають переживання, поглиблюють почуття, сприяють формуванню взаємовідносин з дорослими.

Враження, які дитина отримує в житті, дозволяють їй створити більш повне і різностороннє уявлення про людей, їх дії, ціннісні орієнтації, поведінку. Дошкільники цікавляться взаєминами у соціумі, переносять їх у свою поведінку, поступово у них складаються правильні уявлення про суспільне життя людей. Знання викликають переживання, поглиблюють почуття, сприяють формуванню взаємовідносин з дорослими, однолітками, формують соціальну поведінку.

Провідне значення у формуванні соціального досвіду дитини має педагогічний, гуманістично спрямований вплив дорослого. Адже дорослий є носієм знань соціального досвіду та об'єктом наслідування.

Наш досвід показав, що формування соціального досвіду дітей успішно проходить у спеціально створеному дорослим навчально-виховному процесі, тобто на заняттях, в іграх, в різних видах діяльності. Неабияке значення має і особистий приклад педагога. Наші вихованці граючись, навчаючись, спілкуючись з дорослими вчать жити поряд з іншими, враховуючи їх інтереси, правила і норми поведінки в суспільстві, тобто стають соціально компетентними. Вікові зміни у соціальній взаємодії та грі сприяють здатності дитини поставити себе на місце іншого, зрозуміти почуття іншої людини. Діти старшого дошкільного віку спроможні ініціювати підтримку й допомогу тому, хто цього потребує. У спілкуванні, спільній діяльності з іншими дітьми дитина навчається встановлювати контакти з однолітками, починає усвідомлювати ставлення до себе інших дітей, засвоює норми співіснування в колективі, вчиться бути собою серед інших.

Висновки. Соціалізація є процесом, який передбачає як засвоєння дитиною соціального досвіду в процесі входження в соціум, систему соціальних зв'язків, так і процес відтворення цих зв'язків за рахунок активної діяльності дитини. Під час взаємодії з оточуючими відбувається соціалізація дитини, засвоєння нею відповідної системи цінностей, норм. Отже, щоб ввести дитину в складний світ людських взаємин необхідна допомога дорослого. Дорослий презентує для дитини суспільство, займає центральне місце духовному світі дитини, виступає носієм знань, умінь, моральних цінностей, а з іншого боку – безпосереднім організатором виховного процесу.

Резюме. У статті розглядаються особливості формування соціального досвіду дітей старшого дошкільного віку в процесі соціалізації. Основною соціалізації особистості є соціальний досвід, засвоюючи який, дитина здійснює саморозвиток та самореалізацію, стає соціально компетентною. Набуваючи досвіду соціального життя, дошкільник навчається орієнтуватися в людському оточенні. Основним соціальним інститутом, що відповідає за соціальну

являється вопрос о том, что должно осознаваться ребенком в предлагаемом ему наглядном материале. Когда наглядный материал направлен на раскрытие сущности, он выступает как качество внешней опоры внутренних действий, совершаемых ребенком под руководством учителя процессе овладения знаниями. В данном случае сам наглядный материал не является предметом усвоения, а выступает лишь средством усвоения каких-то абстрактных знаний, пишет Леонтьев. Соответственно психологическим функциям наглядности должны подбираться средства наглядности»

Баранов С. П. считает, что наглядность можно понимать двояко, как процесс чувственного отражения в обучении, либо как изучение учебного материала на основе наглядных пособий.

Ученый утверждает, что - “ главная задача обучения - познание закономерностей, то понятийное, абстрактное мышление, оперирование понятиями является основой понимания и усвоения содержания учебного предмета. Закономерности раскрывают внутренние стороны предметов, явления окружающего мира. Понятие характеризует сущность предмета, которая непосредственно недоступна чувственному созерцанию. Образное мышление, чувственное познание как необходимая, важная сторона развития личности исследуется лишь как элемент, момент в понятийном мышлении, например в связи с использованием наглядных пособий, проведением экспериментов и пр.”[8, с. 42].

Таким образом, Баранов считает, что чувственное познание, образное мышление, имеет второстепенное значение при обучении. Они необходимы, только вследствие использования наглядных пособий, а если построить процесс обучения без последних, то можно было бы и вовсе обойтись в обучении без чувственного познания и образного мышления.

При таком подходе понятию наглядности уже не выступает ведущим дидактическим принципом, а выполняет вспомогательную роль путем использования средств наглядности. Поэтому у этого ученого первостепенное значение приобретает значение понятия средства наглядности”. Он выделил четыре существенных признака средств наглядности:

- 1) наглядное пособие модель реальных процессов;
- 2)наглядное пособие - это прежде всего учебная модель (создается для реализации дидактических целей);
- 3)наглядное пособие - средство познания, а не цель;
- 4)наглядное пособие формирует чувственный образы, представления, из которого, а не из самого наглядного пособия, путем умозаключений делается вывод [8].

Как верно замечено во втором пункте, не всякая модель, пособие, призванное быть наглядным, будет таковым. Свойство модели быть наглядной существенно зависит от дидактических целей, ради которых эта модель используется.

Баранов считает, что сам объект, явление не могут быть средством наглядности. Средство наглядности — это учебная модель изучаемого явления. Учебная модель не тождественна самому объекту, но имеет ряд свойств соответствующих свойствам реального объекта, но должна быть проще, чем

реальный объект. Эти свойства модели и объекта относительно которых модель и объект изоморфны существенны для изучения объекта.

Болтнянский В. Г. [2] так же считает, что одного воздействия пособия, некоторого средства обучения на все органы чувств недостаточно для того чтобы быть наглядным. Ученый выделяет две необходимые составляющие наглядности это изоморфизм и простота. Изоморфизм здесь понимается следующим образом. Пусть дано некоторое множество А и на этом множестве заданы предикаты тогда такое множество вместе с предикатами будем называть моделью. Две модели будут подобными, если число предикатов в обеих моделях равны и число переменных соответствующих предикатов также равно. Две подобные модели изоморфны, если существует взаимно-однозначное отображение одного множества на другое, сохраняющее все предикаты.

Однако здесь можно возразить ученому. Пусть рассматриваемая наглядная модель не является точно изоморфной, потеряет ли она тогда наглядность? На практике педагоги иногда используют, с некоторыми оговорками, весьма наглядные, запоминающиеся модели, не являющиеся точными изоморфизмами. К примеру, известная теорема «О двух милиционерах».

Если принять утверждение, что свойство средства наглядности существенно зависит от цели использования данного средства, как это соотносится с изоморфизмом модели и используемой в виде данного средства и изучаемого явления. Явление природы может изучать с различных точек зрения. Учебная модель строится таким образом, чтобы выделить те стороны явления, которые существенны с позиции дидактической цели использования данной модели. Относительно этих свойств явления и модели и идет речь об изоморфизме.

Салмина Н.Г в [7, с.91-92] так определяет наглядность: «Под наглядностью мы понимаем представленность существенного в плане перцепции. Средства наглядности — это конкретные предметы и знаково-символические средства, которые используются для выделения существенно в плане восприятия. Приемы наглядности - это способы выделения существенного в чувственно представленном материале, прием варьирования несущественных признаков в конкретном материале, прим сочетания наглядности и слова учителя»

Видно, что сущность понятия наглядность существенно меняется в зависимости от возраста обучаемых. Если при обучении детей дошкольников и младшего школьного возраста бесспорным является использование объектов в натуре, то для старших школьников уже использование самого объекта идет в разрез с принципом наглядности — нужно использовать учебную модель, где будут представлены существенные для перцепции признаки. Такое различие объясняется, на наш взгляд, тем, что в приведенных случаях различные дидактические цели использования средств наглядности. Так если младших школьников, дошкольников мы учим наблюдать, анализировать, описывать свойства реального объекта из природы, то лучше всего использовать сам объект. Однако при обучении, к примеру, решению математических задач

діяльності та спілкування. Соціальний досвід дитини дошкільного віку досить обмежений, однак він являється механізмом регуляції соціальної поведінки. Дошкільне дитинство пов'язане з актуалізацією предметно-практичної діяльності та норм людських взаємин. Зростаюча особистість засвоює соціальний досвід, виробляє способи поводження з предметами, оцінює результативність своїх дій, утверджує свою позицію «Я» серед інших, прагне здобути визнання оточуючих, знайти собі відповідне місце в дитячому суспільстві [5, с.6].

Соціальний досвід, до якого залучається дитина з перших років життя, акумулюється та проявляється в соціальній культурі. Засвоєння культурних цінностей, їх перетворення є одним з фундаментальних завдань освіти.

Процес формування особистості невід'ємний від соціального середовища, в якому вона живе та діє. З першого дня появи на світ дитина тісно пов'язана з різними людьми і не може розвиватися як особистість без спілкування і взаємодії з ними. Якість набутого дитиною досвіду багато в чому залежить від того, на чому ґрунтується взаємодія з іншими – на знаннях норм високої моралі, почуттях поваги і симпатії, чи залежності та страху. Як зазначає О.Л. Кононко, саме спілкування задовольняє особливу потребу дитини – у взаємодії з іншими і пояснюється її соціальною природою. У процесі обміну інформацією у дітей виникає потреба взаємопорозумітися. [4, с.200].

Соціальний досвід дитини є результатом соціалізації та виховання. Оволодіння соціальним досвідом у дітей відбувається двома взаємопов'язаними шляхами: стихійно, так як дитина з самих перших кроків своє індивідуальне життя вибудовує в притаманному людському світу суспільно-історичному досвіді. Причому дитина не просто сприймає впливи оточуючого середовища, а, включаючись в спільну з іншими людьми поведінку, засвоює соціальний досвід; і як цілеспрямований, спеціально організований суспільством у відповідності з його соціально-економічною структурою, ідеологією, культурою та метою виховання, освіти, навчання процес [3, с.].

На нашу думку, соціалізація сучасного дошкільника повинна спиратись на інтерес дітей до світу людей, бажання наслідувати те, що варте наслідування.

Проведений нами аналіз наукових досліджень практики роботи дошкільного навчального закладу засвідчує, що формування соціального досвіду передбачає розвиток особистості з дитинства як носія цінностей, норм, орієнтацій, настанов соціуму, вимагає вироблення важливих для життя в групі якостей, правил поведінки. Дитина дошкільного віку цікавиться оточуючим її світом, прагне пізнати його, відчувати, навчитися жити в ньому. Кожний дошкільник самостійно, особисто, своєрідно проходить шлях соціального розвитку. Засвоєння знань, запропонованих іншими, не може замінити йому власного досвіду, самостійного опанування ним соціальних закономірностей, причин, наслідків.

Показниками сформованості соціального досвіду є взаємодія з дорослим, знання про життя в суспільстві, знання структури своєї сім'ї, дотримання правил поведінки, виявлення дитиною симпатії до подібних собі.

через призму соціалізації забезпечує пошук нових резервів особистісного становлення та можливостей оптимізації виховних впливів із врахуванням періодів особливої відкритості людини, що розвивається, суспільним впливам.

Зміни, що відбуваються в суспільстві, суттєво впливають на процес формування соціального досвіду у дітей дошкільного віку. Від того, які цінності будуть сформовані у дітей сьогодні, від того, наскільки молоде покоління буде готове до нового типу соціальних відносин, залежить розвиток нашого суспільства і в теперішній час, і в майбутньому.

Аналіз досліджень і публікацій. Сучасний розвиток педагогічної науки характеризується пошуком нових підходів до побудови освітньо-виховного процесу, що актуалізує потребу в дослідженні процесу соціалізації особистості. На сучасному етапі досліджуються проблеми оновлення змісту освіти, створення належних умов для соціалізації дитини, оптимального її розвитку й виховання. Загальні питання дитинства як частини соціальної структури суспільства представлені працями І.С. Кона, О.Л. Кононко, І.П. Печенко; соціально-педагогічні особливості системи "дитина-суспільство" висвітлено в роботах Д.Б. Ельконіна, С.Я. Козлової, О.Л. Кононко. Необхідність здійснення навчання й виховання дітей на засадах особистісно зорієнтованої моделі, що забезпечить становлення дитини як представника певного соціуму, доведена у працях І.Д. Беха, А.М. Богуш, О.Л. Кононко, Т.І. Поніманської.

Метою даної статті є аналіз особливостей формування соціального досвіду дітей старшого дошкільного віку в процесі соціалізації.

Виклад основного матеріалу. Соціалізація дитини передбачає набуття нею досвіду співжиття в суспільстві з іншими людьми. Процес формування особистості невід'ємний від соціального середовища, в якому вона живе і діє. Функції соціалізації пов'язані з її роллю в відтворенні суб'єкта соціально-історичного процесу, в забезпеченні наступності культури і цивілізації, в підтримці безконфліктного існування суспільства як інтегрованої системи. Сутність соціалізації полягає в тому, що в її процесі людина формується як член того соціуму, до якого належить [2, с.192].

Як зазначають А.М. Богуш, Н.В. Гавриш, процес соціалізації відбувається у взаємодії дитини з соціальними інститутами у процесі набуття знань та досвіду соціально схвалюваної поведінки. У процесі соціалізації дитина оволодіває уміннями й навичками практичної й теоретичної діяльності; перетворення наявних відносин у якості особистості, засвоєно досвід суспільного життя і суспільних відносин, адже дитина вчиться жити з іншими дітьми, дорослими в колективі, в соціумі, ефективно взаємодіяти з іншими. На думку вчених, соціалізація – це поступове набуття дитиною соціального досвіду спілкування і діяльності, це процес розвитку самосвідомості, саморегуляції, самовираження, становлення активної життєвої позиції у процесі життєдіяльності та життєтворчості дитини [1, с.313].

Суттєве значення в процесі соціалізації вже в дошкільному віці набуває соціальний досвід як результат засвоєння суспільного досвіду. Соціальний досвід розглядається як результат активної взаємодії з оточуючим світом, становлення якого не може бути обмежене лише засвоєнням певної суми відомостей, знань, навичок, зразків, так як пов'язане з оволодінням способами

старшими школьниками, краще абстрагуватися від несуттєвих ознак і використовувати підходящі моделі.

Із рассмотрених досліджень учених - педагогов можна прийти до противоречливих висновків щодо сутності наглядності. Одні учені вважають, що наглядне навчання повинно спиратися на чуттєве знання. Інші, навпаки, вважають, що опора на чуттєве знання необов'язлива. Однак вважається достатньо правильним сказати, що підхід до наглядності як властивості об'єкта знання, засвоєння незалежним від того хто навчає, від учасного, неможливий. Як вказував Фридман: «Як очевидно, наглядність тісно пов'язана з особливостями психіки людини» [9, с.9] По тому, хоча наше дослідження носить чисте педагогічний характер, потрібно розглянути наглядність як властивість психічної діяльності.

Наглядне навчання – це пізнавальна діяльність. В пізнавальних процесах, як відомо, умовно виділяють відчуття, сприйняття, представлення, уявлення, мислення.

Психологи в онтогенезі виділяють три види мислення: наглядно-дійсний, наглядно-образний, абстрактно-теоретичний. Ці види мислення формуються послідовно.

Однак всі вищеперелічені види мислення знаходяться в нерозривній зв'язі. Так радянський психолог Рубинштейн С. Л. [6] вказував, що наглядне мислення і мислення відвлечено-теоретичне багатобачними способами переходять одне в одне. Різниця між ними відносна; вона не означає зовнішньої полярності, але вона суттєва. Він так же підкреслює, що ідея Гегеля, буди образ являється тільки нижчим рівнем знання, який повинен бути замінений поняттям вищим.

По нашому мненню відмінною особливістю наглядного навчання є його опора на наглядно-образний і наглядно-дійсний мислення. Звичайно, при навчанні молодших дошкільників потрібно дати спробувати навчальний об'єкт "на зуб". Старшим школьникам при вивченні, наприклад, стереометричних фігур не потрібно використовувати їх моделі, якщо ці моделі їм добре знайомі, але якщо вони не бачили, не крутили в руках моделей навчальних фігур, то вони не можуть оперувати ними в уявленні на основі тільки плоских креслень.

Подобної точки зору прихвилюється і Фридман Л. М. Він досліджував наглядність в навчанні і прийшов до наступних висновків :

«1. Наглядність не єсть якесь-то властивість або якість реальних об'єктів, предметів або явищ. Наглядність єсть властивість, особливість психічних образів цих об'єктів. І коли говорять про наглядність цих або інших предметів, то на справді мають в виду наглядність образів цих предметів.

Наглядність єсть показателем простоти і зрозумілості для даного людини того психологічного образу, який він створює в результаті процесів сприйняття, пам'яті, мислення, і уявлення. Тому ненаглядним може бути образ реально існуючого предмета або явища і, навпаки, повністю наглядним може бути образ предмета або явища, не існуючого реально, фактичного об'єкта.

Наглядность или ненаглядность образа, возникающего у человека, зависит главным образом от особенностей последнего, от уровня развития его познавательных способностей, от его интересов и склонностей, наконец, от потребности и желания увидеть, услышать, ощутить данный объект, создать у себя яркий, понятный образ этого объекта.

Сам по себе, произвольно наглядный образ, как правило, не возникает. Он образуется только в результате активной работы, направленной на его создание» [9, с. 21-22].

Итак, мы приходим к выводу, что принцип наглядности, по сути утверждает, что для эффективного обучения надо в соответствии с дидактическими целями обучения, сформировать у учащихся образы изучаемых предметов и явлений, развивать умение оперирования этими образами.

Возникает вопрос, о том насколько важна роль образного мышления при изучении алгебры. Исследованием роли образного мышления при обучении математике занималась Якиманская И. С. [10]. Она подчеркивает, что при обучении алгебры идет интенсивное формирование особого типа образов – знаково-символических. Отличительная особенность таких образов – отражение в образе не предметности, а общих свойств, операций, их отношений, присущих идеальным символическим объектам (формула, алгебраическое выражение) Символические объекты, т. е. знаковые системы, – тоже наглядность, но очень специфичная. На ее основе создаются образы-схемы, отличные как от геометрических, так и от художественных образов. Оперирование этими образами-схемами возможно лишь при овладении знаковыми системами. Знаково-символические (схематические) образы приобретают особую роль в связи с математизацией различных отраслей научного знания, введением в школу компьютеров, малой вычислительной техники. Используемые в школе различные знаковые системы – это своеобразные искусственные языки, на основе которых формируются специфические образы изучаемых объектов. Значение этих образов в жизни культурного человека огромно.

Еще одной важной особенностью образного мышления является свойство создавать новые образы в процессе научного творчества. Это свойство называют воображением. Роль воображения в творчестве невозможно переоценить. Так Рубинштейн пишет [6, с.303]: «Участвуя вместе с мышлением воображение, выполняет в нем специфическую функцию, отличную от той, которую выполняет мышление. Специфическая роль воображения заключается в том, что оно преобразует образное, наглядное содержание проблемы и этим содействует ее разрешению. И только поскольку творчество, открытие нового совершается благодаря преобразованию наглядно-образного содержания, оно может быть отнесено на счет воображения. В реальном мыслительном процессе в единстве с понятием в той или иной мере, в той или иной форме участвует и наглядный образ. Но образное содержание восприятия и представления памяти, воспроизводящее это содержание, иногда не дает достаточных опорных точек для разрешения встающей перед мышлением проблемы. Иногда нужно преобразовывать

Summary. The article reveals the main directions of M. V. Dovnar-Zapolskiy in the field of archives in Ukraine in the early twentieth century. Research direction is represented by such aspects of his activity as scientific and practical. Initiative direction reveals the efforts of M. V. Dovnar-Zapolskiy related to project development and implementation of the reform of the Kiev Central Ancient Documents Archive. Organizational direction oriented to creating an antiquity lovers society. Overall activity of M. V. Dovnar-Zapolskiy is rated by author, as the one which contributed to comprehensive study of the past of Ukraine and converting numerous arrays of archival documents to invaluable potential of scientific research.

Keywords: archive-keeping, archive reform, directions of activity.

Література

1. До питання про міри успішної архівної реформи в Росії. 1903 р. // Державний архів міста Києва (далі – ДАМК). – ф. 16, оп. 342, спр. 215, арк. 10.
2. Доповідні записки професорів історико-філологічного факультету щодо проектів реформи Центрального архіву давніх актів. 1904 р. // ДАМК. – ф. 16, оп. 343, спр. 188, арк. 1-51.
3. Коротка біографія Довнар-Запольського із зазначенням його наукових праць. Не раніше 1909 р. // Центральний державний історичний архів України в місті Києві (далі – ЦДІАУ). – ф. 262, оп. 1, спр. 2, арк. 1.
4. Рукопис автобіографії Довнар-Запольського М. В. зі списком його наукових праць. Без дати. // ЦДІАУ. – ф. 262, оп. 1, спр. 1, арк. 1-3.
5. Чернетка доповідної записки групи професорів історико-філологічного факультету в Раду Київського університету про історію організації Київського центрального архіву та створення комісії з завідування вказаним архівом. Без дати. // ЦДІАУ. – ф. 262, оп. 1, спр. 35, арк. 1-7.

Подано до редакції 05.09.2010

УДК: 372. 3: 316. 614

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Марчук Галина Володимирівна, аспірантка

Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

Постановка проблеми. Зміни в соціальній сфері, нові соціальні відносини змінили вимоги до особистості з боку суспільства. Суспільні вимоги до особистості змінилися від знань, вмінь, навичок до особистісної компетентності в різних сферах. Тому актуальним стає пошук технологій, засобів, методів соціального виховання, які забезпечували б подолання недостатнього рівня у дітей навичок соціальної взаємодії, вміння оцінювати соціальні ситуації, що змінюються, та впевнено діяти з опорою на власні знання і відносини, що в кінцевому результаті сприяє формуванню соціального досвіду, який необхідний дитині для успішного входження в соціум. Суспільство постійно створює еталон особистості, процес розвитку якої спрямований на пізнання соціального світу, норм людських взаємовідносин в ньому. Виходячи з цього, розвиток виступає як форма соціального розвитку дитини, становлення її як соціальної особи. Такий підхід до розгляду розвитку

того, щоб багатий науковий потенціал архівів ставав основою подальших наукових досягнень.

Спираючись на результати дослідження, нами було виокремлено три провідні напрями діяльності М. В. Довнар-Запольського у царині архівної справи:

1. Дослідницький було представлено двома аспектами діяльності вченого: науковим та практичним, спрямованими на широке використання архівних документах у наукових дослідженнях

2. Ініціаторський напрям пов'язаний з розробкою та реалізацією проекту реформування Київського Центрального архіву давніх актів.

3. Організаторський – спрямовано на створення Товариства любителів старовини.

М. В. Довнар-Запольський крок за кроком ішов до реалізації важливої мети – популяризації минулого України, перетворення скарбниці архівних документів на безцінний потенціал наукових досліджень. Нині важко переоцінити діяльність науковця у царині архівної справи, яка, на наш погляд, стала фундаментальним підґрунтям для розвитку архівної справи в Україні.

З огляду на все вищезазначене вважаємо, що подальше вивчення наукового та організаторського досвіду М. В. Довнар-Запольського, з одного боку, сприятиме збагаченню історичної науки цікавими фактами, а з іншого – потребує фундаментального дослідження не тільки у царині архівної справи.

Резюме. У статті розкриваються провідні напрями діяльності М. В. Довнар-Запольського у царині архівної справи в Україні на початку ХХ століття. Дослідницький напрям представлено такими аспектами діяльності вченого, як науковий та практичний. Ініціаторський напрям розкриває зусилля М. В. Довнар-Запольського, пов'язані з розробкою та реалізацією проекту реформування Київського центрального архіву давніх актів. Організаторський напрям спрямовано на створення Товариства любителів старовини. В цілому діяльність М. В. Довнар-Запольського оцінено автором, як таку, що сприяла всебічному вивченню минулого України, перетворенню численного масиву архівних документів на безцінний потенціал наукових досліджень. **Ключові слова:** архівна справа, архівна реформа, напрями діяльності.

Резюме. В статье раскрываются основные направления деятельности М. В. Довнар-Запольского в отрасли архивного дела в Украине в начале ХХ столетия. Исследовательское направление представлено такими аспектами деятельности ученого, как научный и практический. Инициаторское направление раскрывает усилия М. В. Довнар-Запольского, связанные с разработкой и реализацией проекта реформирования Киевского Центрального архива древних актов. Организаторское направление направлено на создание Общества любителей древности. В целом деятельность М. В. Довнар-Запольского оценена автором как такая, которая способствовала всестороннему изучению прошлого Украины, превращению численного массива архивных документов в бесценный потенциал научных исследований. **Ключевые слова:** архивное дело, архивная реформа, направления деятельности.

наглядное содержание для того, чтобы продвинуть разрешение проблемы; тогда воображение вступает в свои права».

Выводы. Принцип наглядности основывается на использовании образного мышления в обучении. Для эффективного использования этого принципа нужно четко представлять на создание каких образов, и с какой целью направлено обучение. Использование принципа наглядности предполагает, как впрочем, и всякое обучение, поэтапное формирование навыков готовности к обучению.

Резюме. Исследуется сущность принципа наглядности. Определяется связь этого принципа с образным мышлением.

Резюме. Досліджується сутність принципу наочності. Визначається зв'язок цього принципу з образним мисленням.

Summary. In the article probed essence the principle of visualization. Connection of this principle is determined with imaginative thinking.

Литература

1. Баранов С. П. Сущность процесса обучения. / Баранов С. П. — М.: Просвещение, 1981.-143 с.
2. Болтянский В. Г. Формула наглядности - изоморфизм плюс простота/ Болтянский В. Г. // Советская педагогика 1970г. №5 – С. 46-61.
3. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения./ Каптерев П.Ф. – М.: Педагогика, 1982. -704с.
4. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.2./ Коменский Я. А -М.: Педагогика, 1982. -576 с. -с. 384
5. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 1 /Под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина.— М.: Педагогика, 1981.—336 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Рубинштейн С. Л. - Спб.: Питер, 2001. -720с.
7. Салмина Н.Г. Виды и функции материализации в обучении. М., Изд-во Моск. ун-та, 1981.- 136с. с.91-92
8. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 3/Сост С. Ф. Егоров. -М.: Педагогика, 1989.-512 с.
9. Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении. — М.: Знание, 1984. — 80 с.
10. Якиманская И.С. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся./Якиманская И.С - М.: Педагогика, 1989. - 224 с.

Подано до редакції 11.09.2010

УДК 371.212.3:159.91

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПАМЯТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В КОНТЕКСТЕ ЕГО ОДАРЕННОСТИ

Кузьмина Рузольда Ивановна

РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет»

Постановка проблемы и ее актуальность. Данная работа посвящена исследованию индивидуальных особенностей памяти младшего школьника в контексте его одаренности.

Бурное развитие проблемы одаренности привело к появлению разнообразных концепций, например, Дж. Рензулли, Дж. Торранса, Ф. Монкса, К. Хеллера, А. Таннинбаума, М. А. Холодной, А. М. Матюшкина и др, созданных в русле самых разнообразных теоретических направлений. Одаренность трактуют как: 1) общую способность (С. Л. Рубинштейн); 2) природную совокупность задатков (Н. Д. Левитов); 3) высокий уровень развития способностей (Н. С. Лейтес, В. Н. Дружинин); совокупность внутренних условий для достижения выдающихся результатов в деятельности (Б. Г. Ананьев, М. А. Холодная); 4) творческие возможности человека (А. М. Матюшкин, Я. А. Пономарев, Д. Б. Богоявленская); 5) качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успех деятельности (Теплов Б. М.) [11].

Такое многообразие трактовок отражает сложность проблемы одаренности, однако эти концепции объединяет понимание одаренности как целостного, многогранного и развивающегося качества личности [13].

Основопологающей концепцией одаренности можно считать концепцию Дж. Рензулли, определяющей одаренность как интеллектуально-творческий потенциал, как потенциал личности [цит. по: 13]. С точки зрения А. В. Петровского и Л. С. Выготского, потенциал – это возможность, которую при соответствующих условиях индивид может реализовать. Бабаева Ю. Д., следуя за Л. С. Выготским, такой подход называет динамическим [1]. Большинство исследователей включает в структуру одаренности как когнитивные, так личностные и социальные факторы [1; 2; 9]. В настоящее время акцент научных исследований сдвинут от поиска одаренных, так как их крайне мало, к проблеме выявления потенциально одаренных детей и работе с ними. С этой целью разрабатываются специальные модели, например, модель К. Хеллера, соединившая в себе диагностику и обучение [15].

Поскольку не существует единой концепции одаренности, проблему памяти ребенка лучше всего изучать с точки зрения психологической концепции (С. Л. Рубинштейн), рассматривающей одаренность как общую способность, определяемую в рамках генотипа социальными условиями, условиями воспитания и обучения.

По результатам исследований Л. А. Венгера младший школьный возраст для формирования одаренности является чрезвычайно сложным. С одной стороны, у младшего школьника развивается неуклонно логическое мышление, а с другой – тормозится образное. По мнению Л. Кузнецовой, эффективность обучения и воспитания невозможны без единства образного и логического мышления [3]. Тесно связанная с процессами мышления память школьника

На комісію за проектом покладалися такі завдання:

- розробка спеціальних професійних вимог до працівників архіву,
- обрання кандидатів на важливі архівні посади – помічника архіваріуса та секретаря архіву,
- розробка правил роботи в архіві для студентів університету,
- збір в архіві документів з інших установ.

Окрім того, комісія повинна була розробити єдині правила складання описів, книг, документів, виробити плани їх публікації та готувати їх до видання. На комісію, за проектом, покладался також розгляд справ за клопотаннями приватних осіб, перегляд та аналіз справ з метою виявлення фальсифікованих документів та нагляд за службовою діяльністю працівників архіву та за належним збереженням книг і документів [5, с. 6].

Про результати своєї діяльності комісія повинна була щорічно звітувати перед міністром освіти та генерал-губернатором.

Все це робилося з метою перетворення Центрального архіву давніх актів при Київському університеті на солідну наукову установу, введення архівних матеріалів та джерел до наукового обігу.

22 травня 1904 року провадження професорів, у складі яких був і М. В. Довнар-Запольський, було заслухано на засіданні ради історико-філологічного факультету, а 28 травня цього ж року відбулося обговорення запропонованого вченими проекту реформування архіву, прийняття факультетської постанови для подальшого просування проекту та втілення його в практику [2, с. 29].

І хоча запропонований проект реформування архіву в цілому було схвалено факультетом, декан П. Флоринський окремо висловив свою власну позицію, в якій обґрунтовував свою незгоду з думкою ініціаторів проекту. Так чи інакше, але справа реформування архівної справи в Російській імперії затягулася на невизначений термін, а отже така ж доля спіткала і проект професорів Київського університету. Але це не зупинило М. В. Довнар-Запольського. Він вирішив вдатися до практичних дій. Тут у нагоді став його організаторський талант.

Організаторський напрям його діяльності був пов'язаний зі створенням 11 березня 1910 року Київського товариства любителів старовини, яке займалося розшуком, охороною і вивченням пам'яток старовини і мистецтва, що сприяло як поширенню історичних знань серед населення, залучаючи його до участі у діяльності товариства, так і створенню наукової бази для майбутнього навчального закладу.

Вочевидь, вище названі три напрями діяльності М. В. Довнар-Запольського в галузі архівної справи відзначалася своєю фундаментальністю та послідовністю.

Висновки. На формування подвижницької діяльності М. В. Довнар-Запольського щодо реформування архівної справи в Україні вплинули перш за все його дослідницькі інтереси, які, спонукаючи вченого до наукових досліджень, змусили його перейнятися справою поліпшення роботи архівів з метою сприяння збільшенню їх доступності широкому колу дослідників для

(готувалося лише близько двох архівних описів на рік), та ще й результати цієї роботи виявлялись у більшості випадків марними, описи мало відповідали науковим потребам дослідників, очевидною була відсутність елементарних каталогів [5, с. 1 об.].

З іншого боку було помічено численні зловживання працівників архіву у видачі витягів з актових книг та навіть фальсифікацію давніх актів, що призвело до категоричної заборони видачі витягів з архіву щодо дворянського походження та створення спеціальної слідчої комісії, покликаної розібратися у справах архіву і сприяти усуненню усіх недоліків [4, с. 2].

У 1892 році було створено ще одну комісію, яка, детально дослідивши діяльність архіву, підготувала свій проект реформування архіву. За висновками комісії діяльність архіву впродовж останніх 40 років була визнана безрезультатною, її не задовольнили постійні зміни архіваріусів і способи здійснення архівних описів. На основі цього було спроектовано підвищити платню службовцям архіву, щоб залучити до їхнього числа хороших фахівців. Перед працівниками архіву було поставлено вимоги щодо оволодіння спеціальними історичними, юридичними, лінгвістичними та палеографічними знаннями.

З листопада 1902 року було створено тимчасові штати працівників архіву, але сам проект затверджено не було. При цьому не було вирішено питання про сфальсифіковані документи, не змінено механізм створення описів справ [5, с.2.].

Ще одним важливим моментом, який особливо гостро хвилював М. В. Довнар-Запольського та його колег, було те, що архів з його неоціненними історичними цінностями та науковим потенціалом практично не відігравав значної ролі в науковому житті університету. Він не видавав наукових праць. Водночас професор-подвижники переймалися тим, що сам університет не робив спроб перетворити архів на свою потужну наукову базу. Тому ініціативна група, до складу якої увійшов і М. В. Довнар-Запольський, запропонувала свій шлях вирішення цих проблем.

Вони усвідомлювали, що в сучасних умовах державного, суспільного та наукового життя архів повинен не тільки слугувати високим державним та суспільним інтересам, але й стати скарбницею наукових (особливо історичних, юридичних та філологічних) знань. А отже, він мав бути активно навчально-допоміжною установою і важливим об'єктом наукових турбот не тільки вчених університету.

На основі цього ними було запропоновано залучити до участі в роботі архіву компетентних вчених, перетворити архів на справжню і дієву лабораторію історико-філологічних наук. Більше того, було визнано за необхідне створення при університеті спеціалізованої кафедри архівознавства, яка з часом стала б основою для створення археологічного інституту [5, с. 3.].

За проектом, запропонованим професорами університету у 1904 році, архів повинен був знаходитися під управлінням спеціалізованої комісії у складі чотирьох професорів історико-філологічного та юридичного факультетів, яка повинна була обиратися радою університету і мала бути затвердженою Міністром освіти [5, с. 6].

является сознательной (П. П. Блонский). Поэтому, не без основания, можно утверждать, что младший школьный возраст представляет собой особый этап развития ребенка, когда происходит становление памяти. Данное обстоятельство подтверждается тем фактом, что у ребенка в этом возрасте уже формируются индивидуальные особенности и мнемические возможности памяти [цит. по: 10].

В работах старых исследователей память увязывалась с уровнем развития детей (Gelpke Th., Трошин) и бытовал взгляд, что «отсталый» – это глупый, психически бедный от рождения ребенок, который не обладает ни должной памятью, ни достаточной восприимчивостью, ни достаточным рассудком [14].

В настоящее время делаются попытки пересмотреть наработанный материал по памяти отсталых детей и связать его с развитием одаренности ребенка. Прежде всего, это объясняется тем, что в ранних опытах одаренность определялась только через коэффициент IQ, а способности и склонности детей, а также индивидуальные виды памяти, не учитывались. Не известно также имеется ли механизм адаптации памяти и связан ли он с интеллектуальным потенциалом ребенка [4].

Целью исследования является выяснение особенностей памяти при развитии одаренности младшего школьника.

Методологическим основанием для проведения данного исследования послужили труды отечественных психологов: 1) развитие высших психических функций Л. С. Выготского; 2) теория развития специальных и общих способностей (Б. М. Теплов и В. Н. Дружинин); 3) психологическая концепция одаренности (С. Л. Рубинштейн, Н. С. Лейтес); 4) особенности личности детей (А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец); 5) структура учебной деятельности (Д. Б. Эльконин, В. В. Занков, В. В. Давыдов).

Литературные сведения по проблеме. Различают два вида памяти: генетическую (наследственную) и прижизненную. Прижизненная память – это хранилище информации, полученной с момента рождения до смерти, которая существенно зависит от внешних условий.

Процессами памяти являются: запоминание, хранение информации, воспроизведение, забывание. Они связаны с различиями силы возбуждения и торможения, степенью их уравновешенности и подвижности. Однако сами эти особенности высшей нервной деятельности изменяются под влиянием условий жизни и деятельности людей. Наиболее продуктивно связи образуются и актуализируются в том случае, когда соответствующий материал выступает в качестве цели действия. Центральную роль в формировании запоминания играет речь. А. Н. Леонтьев установил, что в младшем школьном возрасте идет процесс одновременного развития непосредственного и опосредованного запоминания [8].

Пожалуй, отдельно стоит вопрос зависимости памяти от одаренности. Люди привыкли считать, что все «интеллектуальные» функции снижены у всех отсталых. Но иногда отсталые дети поражают своей блестящей, удивительной памятью. Бывают случаи, когда отсталый ребенок в состоянии механически запомнить достаточно обширные отрывки текста, не обнаруживая его понимания.

Учеными показано, что натуральная (механическая) память более или менее одинакова у детей одаренных и отсталых. Немецкий автор Gelpke Th. произвел подробное исследование зрения у детей различной степени отсталости. Был сделан вывод, что основная естественная база отсталых детей – деятельность органов чувств – оказывается ничуть не сниженной, в некоторых отношениях даже стоящая выше нормы. Однако это бывало далеко не всегда. Когда нужно было какое-то активное усилие, чтобы овладеть предложенным материалом, тогда память отсталого ребенка оказывалась чрезвычайно низкой. «Активная память, – говорит большой авторитет в изучении отсталого ребенка П. Я. Трошин, – кладет грань между отсталостью и нормой: «Естественная» память великолепна, а «искусственная» – почти нулевая. Все, что окрашено чувством, имеет отношение к личности отсталого, к интересам; все ближайшее и повседневное, все не требующее усилия, все естественно необходимое у отсталого можно признать нормальным. Память его отказывается служить только тогда, когда дело касается непривычного, непонятного, требующего усилия, неприятного...» [14, с.693].

Таким образом, естественное запоминание отсталого ребенка (так же как и его зрение, слух, так же как и ряд других натуральных функций) часто может оставаться ненарушенным. Разница лишь в том, что нормальный ребенок рационально пользуется своими природными функциями, чем дальше, тем больше он вырабатывает соответствующие культурные приемы пользования своей памятью. Отсталый же может обладать такими же естественными богатствами, как и нормальный ребенок, но он не использует их рационально, так как имеет, но не умеет, – и в этом основной дефект его психики. Дефекты умственно отсталого ребенка собственно, прежде всего, заключаются в отсутствии умения употреблять свои природные данные. Следовательно, отсталость – дефект не столько натуральных процессов, сколько их культурного использования, и «бороться с отсталостью нужно теми же самыми воспитательно-культурными мерами» [14, с.687].

Существует достаточно много экспериментального материала по механизмам памяти обычных детей (А. А. Смирнов, П. И. Зинченко). По данным Л. С. Выготского и его последователей (Грановская Р. М.), натуральная память (механическое запечатление предложенного ряда слов) лишь незначительно варьирует в зависимости от возраста и общей одаренности.

Известно, что индивидуальные особенности памяти выражаются в скорости и точности запоминания и проявляется это в развитии механической памяти, которая бурно развивается у школьников от 6 до 14 лет. Осмысленный материал запоминается ими хуже, так как под влиянием интенсивного обучения, опирающегося на запоминание, происходит одновременное улучшение всех видов памяти, и, прежде всего тех, которые относительно просты и не требуют сложной умственной работы ребенка, и лучше всего в этом возрасте развита механическая память [5].

В среднем запоминаемость материала (слов) колеблется от 4,5 до 5,5, причем значительного различия у отсталых и одаренных не наблюдается. Разница заключалась лишь в том, что отсталые дети не могут культурно

Згодом він сам підготував і видав низку праць, що базувалися на матеріалах, опрацьованих в архівах Москви, Мінська, Петербурга, Варшави, Києва.

Крім того, М. В. Довнар-Запольський сприяв публікації маловідомих і невідомих архівних джерел, власноруч готував до друку архівні матеріали з історії в рамках діяльності Київської Археологічної комісії [3, с. 1 об.]. Серед них п'ятий том восьмої частини Архіву Південно-Західної Росії, другий том матеріалів з історії населення Волинського воєводства у XVI – XVII столітті, доручений йому на видання Київською археографічною комісією, окремий том матеріалів з історії кріпосної вотчини та багато інших.

Ознайомленню М. В. Довнар-Запольського з усіма тонкощами функціонування архівів, сприяла і його власна праця на посаді старшого помічника архіваріуса Метрики Литовської в московському архіві міністерства юстиції з 1898 року. Він настільки зацікавився цією працею, що під час перебування у Москві навіть створив там спеціальну Археологічну комісію при Московському Археологічному товаристві [3, с. 1].

Вже працюючи на посаді професора на кафедрі історії в Київському Університеті Святого Володимира, куди М. В. Довнар-Запольський прийшов працювати у 1901 році, вчений також намагався спрямовувати своїх студентів саме на роботу з архівними матеріалами.

Таким чином, М. В. Довнар-Запольський був не тільки науковцем, але й практичним працівником, який добре обізнаний зі специфікою роботи в архівах, усвідомлював наукову значущість архівного матеріалу для розвитку науки і водночас бачив проблеми, з якими стикалися науковці під час своїх досліджень, – недосконалість архівних описів, відсутність чіткого механізму їх побудови тощо.

Такий стан справ викликав до життя ініціаторський напрям діяльності М. В. Довнар-Запольського. Науковець був одним із ініціаторів докорінних змін у архівній справі. Це трапилось у 1903 році, коли постало питання реформування архівної справи в усій Росії. На початку 1904 року групою професорів Київського університету у складі М. В. Довнар-Запольського, П. В. Голубовського, В. Н. Перетца, М. Ф. Владимирського-Буданова та Н. М. Бубнова було розроблено проект реформування Київського центрального архіву давніх актів [1, с. 10].

У доповідній записці, підготовленій ініціаторами, йшлося про те, що в стінах Університету Св. Володимира в Києві зберігається неоціненний скарб – Центральний архів давніх актових книг Південно-Західного краю. З 1852 р. архів знаходився під безпосереднім наглядом правління університету, але у його складі не було осіб, компетентних в архівній справі. Університетський бібліотекар одночасно виконував обов'язки архіваріуса. Відомо, що цей архів перебував також під суворим наглядом генерал-губернатора, якому було доручено пильно слідкувати за науковою діяльністю архіву, визначати наукову цінність архівних описів та терміни їх укладання [5, с. 1].

З огляду на зазначене зрозуміло, що архів не міг на повну потужність виконувати свої завдання, спостерігалися величезні труднощі у складанні описів архівних матеріалів – описання архівів просувалося дуже повільно

УДК 930.253

ДІЯЛЬНІСТЬ М. В. ДОВНАР-ЗАПОЛЬСЬКОГО У ЦАРИНІ АРХІВНОЇ СПРАВИ

*Лютко Наталія Василівна, аспірантка
Державний вищий навчальний заклад «Київський національний
економічний університет імені Вадима Гетьмана»*

Постановка проблеми. Актуальність теми зумовлена постійно зростаючим інтересом до маловідомих педагогічних персоналій, чия діяльність довгі роки замовчувалась або висвітлювалась з марксистсько-ленінських позицій. Серед них і неординарна постать М. В. Довнар-Запольського. Він був людиною надзвичайного таланту та невтомної титанічної праці у царині розвитку вітчизняної освіти та науки. Він відомий нам сьогодні і як автор численних наукових розвідок з історії та етнографії, і як талановитий організатор наукової діяльності студентів, і як засновник першого в Україні вищого економічного навчального закладу – Київського комерційного інституту, і як натхненник і керівник ряду товариств, які сприяли поширенню наукових знань серед широких верств населення (Товариство сприяння розповсюдженню комерційних знань, Товариство любителів соціальних знань, Київське товариство любителів старовини тощо), і як організатор та перший директор Київського археологічного інституту. Мало хто сьогодні знає, що саме М. В. Довнар-Запольський був активним ініціатором реформування архівної справи.

Аналіз досліджень і публікацій. Досліджуючи постать М. В. Довнар-Запольського, більшість вчених розглядають його як історика (Л. Бусленко, С. Михальченко), етнографа (І. Верба), автора багатьох праць з економічної історії Росії, професора Київського університету Святого Володимира, засновника Київського комерційного інституту (П. Курчак, А. Киштимов, Л. Медвідь, Л. Рінгіс та ін.), організатора Київського археологічного інституту (І. Матіяш, Р. Майбороди, Л. Шохіна). Проте майже не висвітлена діяльність М. В. Довнар-Запольського у царині архівної справи.

Метою даної статті є виокремити провідні напрями діяльності М. В. Довнар-Запольського в галузі архівної справи.

Виклад основного матеріалу. За результатами нашого дослідження можна виокремити такі напрями діяльності науковця, як дослідницький, ініціаторський та організаційський. Розглянемо окремо кожен з них.

Дослідницький напрям ми розглядали у двох аспектах: науковому та практичному.

Оскільки науковою діяльністю М. В. Довнар-Запольський почав займатися дуже рано, то, відповідно, і перше його знайомство з архівами відбулося ще за часів його навчання у першій чоловічій гімназії міста Києва. Ще з 1886 року він вмщував свої дослідницькі статті етнографічного та історичного спрямування у газетях «Киевская заря», «Минский листок», «Еженедельное обозрение», «Виленский вестник» та ін. [4, с. 2]. Наукова цінність його праць полягала саме у використанні архівних документів та джерел.

пользоваться своей естественной памятью. Если нормальный (и одаренный) ребенок в состоянии применять ряд искусственных приемов, помогающих их памяти и сильно повысивших ее деятельность, то отсталый ребенок, предоставленный сам себе, часто почти не способен к этому. По данным Л. С. Выготского, почти все дети обладают средней натуральной памятью – 4-6 слов из 10. Однако с применением картинок количество запоминаемых слов возрастает почти вдвое – дети уже запоминают 9-10 слов. Таким образом, пользуясь искусственными приемами, ребенок сильно улучшает естественное действие своей памяти: повышение в этом случае оценивается цифрой в 170 – 200% [3].

Как оказалось, разница между отсталым и нормальным ребенком состоит не в природных особенностях того и другого, а в различном использовании природных данных, зависящих от различной культурной сформированности ребенка.

Следовательно, по мнению исследователей, преодоление барьера между отсталым и нормальным ребенком представляет собой явление культурной недостаточности, неумения «хотеть» и «уметь». Можно утверждать, что если у дебилов и имбецилов развитию памяти мешают объективные дефекты в развитии мозга, то у отсталого школьника причинными плохой памяти является недостаточное влияние культурной среды. А. Н. Леонтьев считает, что при изучении памяти культурного человека, изучают не изолированную «мнемическую функцию», а всю стратегию и технику культурного человека, направленную на закрепление своего опыта, накопленного в течение его собственного культурного созревания [8].

Экспериментальное исследование. Нами было сделано предположение, что особенности памяти младшего школьника зависят от потенциала одаренности, если будут выполнены два условия:

- 1) будут учтены интересы ребенка, а одаренность измерена как потенциал суммы его склонностей;
- 2) будут определены основные виды индивидуальной памяти – зрительная, слуховая, моторно-слуховая, комбинированная.

Эксперимент проводился на двух выборках детей 3 класса школы-лицея им. А. С. Макаренко г. Симферополя – 22 (первая выборка) и 24 школьника (вторая выборка). Память детей изучалась с помощью общеизвестных в психологии методов (Л. Д. Столярова; Р. С. Немов), общая одаренность как сумма склонностей ребенка по методике «Карта одаренности» [13].

Был проведен анализ взаимоотношений видов памяти (зрительной, слуховой, моторно-слуховой, комбинированной) с общей одаренностью.

Высокую слуховую память (80–100%-ный объем) не имел ни один ребенок; выше среднего уровня (60–80% -ный объем) имели 9 человек – 40%, средний и ниже среднего уровня (от 10 до 50%) – 13 человек – 60%.

Моторно-слуховую память объемом 90–100 % не имел ни один школьник; 60–80% имели 10 детей – 45% и 12 от 20 до 50% – 55%. Те же показатели в количественном выражении были и для зрительной памяти.

Чтобы подсчитать развитие видов памяти у каждого учащегося, сумму процентов по каждой методике считали как количество набранных баллов,

принимая за 100 %, затем дали расчет каждого вида памяти относительно этой суммы. В таблице 1 отражена степень развития видов памяти детей второй выборки от потенциала одаренности, как суммы баллов (Σ). Нами были выделены три области, отличающиеся уровнем адаптации памяти ребенка, – предположение о возможности замещения одного вида памяти другим.

Таблица 1

Объем памяти учащихся второй выборки (приведенные значения)

Код испытуемых	Пол	Σ баллов по всем методикам (100%)	Слуховая	Зрительная	Моторно-слуховая	Комбинированная
1	д	250	28	20	24	28
2	м	190	32	26	21	21
3	д	260	27	23	19	31
4	м	180	17	22	17	44
5	д	230	17	30	9	44
6	м	200	25	30	30	15
7	д	260	23	19	23	35
8	д	180	11	17	39	33
9	м	210	24	29	24	23
10	м	230	17	30	13	40
11	д	150	13	20	33	34
12	м	150	20	13	40	27
13	д	200	30	25	15	30
14	м	270	26	22	26	26
15	д	190	21	16	21	42
16	м	180	33	11	28	28
17	д	200	25	25	30	20
18	м	280	25	21	25	29
19	д	250	32	24	16	28
20	м	190	10	26	32	32
21	д	270	22	15	26	37
22	д	230	22	30	11	37
23	м	240	29	25	17	29
24	м	220	14	27	27	32
Σ	–	–	545	540	569	739
	–	–	23	22	24	31

операційними навичками обчислення інтегралу функцій та вміннями розв'язувати прикладні задачі різноманітного змісту.

Висновки. Таким чином у своєму дослідженні ми пропонуємо три модульних програми („Функції, їхні властивості та графіки”, „Похідна функції та її застосування”, „Інтеграл та його застосування”), схематичну будову однієї з яких ми продемонстрували, щодо вивчення початків аналізу в старшій школі, через які може бути реалізовано управління навчальним процесом у системі вивчення математики в старшій школі.

Резюме. В статті розглянуто поняття модульної програми, її будови та цілей у межах технології модульного навчання. Розглянуто будову та цілі модульної програми вивчення інтеграл функцій в курсі алгебри та початків аналізу старшої школи. **Ключові слова:** модуль, модульне навчання, модульна програма, інтеграл, цілі навчання.

Резюме. В статье рассмотрено понятие модульной программы, ее строения и целей в рамках технологии модульного обучения. Рассмотрено строение и цели модульной программы изучения интеграл функции в курсе алгебры и начал анализа старшей школы. **Ключевые слова:** модуль, модульное обучение, модульная программа, интеграл, цели обучения.

Summary. The concept of modular code, its structure and aims within the framework of technology of module teaching is considered in the article. The structure and aims of modular code of studying integral of function in a course of algebra and the beginnings of the analysis of senior school is considered. **Keywords:** module, module teaching, modular code, integral, teaching aims.

Література

1. Бондар С.П., Момот Л.Л., Липова Л.А., Гловко М.І. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті: Навч.посіб. – Рівне: Тетіс, 2003. – 200с.
2. Кубрушко П.Ф., Назаров Д.Е. Технология модульного обучения. – М.: МГАУ им. В.П. Горячкина, 2001, – 60с.
3. Про внесення зміни до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 р. № 24: постанова Кабінету міністрів України № 776 від 27.08.2010 р. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/8840
4. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 5 – 12 кл. Математика. / М-во освіти і науки України. – К., 2005. – 64 с.
5. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. Каунас: Швиеса, 1989. – 271 с.

Подано до редакції 17.09.2010

НЕ-2. Означення первісної. Теорема про первісну (ОДЦ – знати означення первісної функції, уявляти та вміти довести, що кожна функція має безліч безліч первісних на деякому проміжку).

Модуль 2. Таблиця первісних (ІДЦ – знати первісні елементарних функцій та правила їх знаходження; вміти обчислювати первісні різних функцій).

НЕ – 0.

НЕ-1. Таблиця первісних (ОДЦ – знати первісні елементарних функцій).

НЕ-2. Правила знаходження первісної (ОДЦ – знати правила знаходження первісних, вміти їх використовувати).

НЕ-3. Деякі застосування первісної (ОДЦ – вміти розв'язувати прикладні задачі за допомогою первісної функції).

Модуль 3. Невизначений інтеграл (ІДЦ – мати чітке уявлення про поняття невизначеного інтегралу, вміти його обчислювати).

НЕ – 0.

НЕ-1. Означення невизначеного інтегралу (ОДЦ – знати означення невизначеного інтегралу, відрізнати його від первісної функції).

НЕ-2. Обчислювання невизначених інтегралів (ОДЦ – вміти обчислювати невизначені інтеграли, використовуючи таблицю первісних).

Модуль 4. Визначений інтеграл (ІДЦ – мати чітке уявлення про поняття визначеного інтегралу; вміти його обчислювати).

НЕ – 0.

НЕ-1. Означення визначеного інтегралу (ОДЦ – знати означення визначеного інтегралу).

НЕ-2. Обчислювання визначеного інтеграла за формулою Ньютона-Лейбніца (ОДЦ – знати формулу обчислення визначеного інтегралу та вміти її використовувати).

НЕ-3. Властивості визначеного інтегралу (ОДЦ – знати властивості визначеного інтегралу та вміти використовувати їх при обчисленні інтегралів).

НЕ-4. Означення визначеного інтегралу через інтегральні суми (ОДЦ – знати значення визначеного інтегралу через інтегральні суми).

НЕ-5. Геометричний зміст визначеного інтегралу (ОДЦ – знати геометричний зміст визначеного інтегралу як площі криволінійної трапеції).

Модуль 5. Застосування визначеного інтегралу (ІДЦ – знати про те, де використовується поняття інтегралу функції, вміти застосовувати його при розв'язанні задач).

НЕ – 0.

НЕ-1. Обчислення площ фігур (ОДЦ – вміти обчислювати площі фігур за допомогою визначеного інтегралу).

НЕ-2. Обчислення об'ємів тіл (ОДЦ – вміти обчислювати об'єми тіл обертання за допомогою визначеного інтегралу).

Діагностичний компонент модульної програми „Інтеграл та його застосування” 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, а також всередині кожного модуля з метою оснащення учнів

Из данных таблицы 1 видно, что в среднем, с учетом медианы, все виды памяти распределены равномерно (22-24%), 31 % приходится на комбинированный способ.

Таблиця 2

Зависимость уровня развития и модальности (вид) памяти от потенциала одаренности (Σ) и ранга школьника R

Код ребенка	Одаренность Σ склонностей	Ранг R	Плохо развита		Хорошо развита	
			значение	вид	значение	вид
1 группа						
6	22	5,5	15	к	30; 30	з мс
12	23	4,0	13; 20	с з	40; 27	мс
14	22	5,5	22	з	26	с
16	25	1,5	11	з	33	с
18	25	1,5	21	з	25; 25; 29	с, мс,
21	24	3	15	з	26; 37	к мс, к
2 группа						
9	21	8	24; 24; 23	с мс к	29	з
13	21	8	15	мс	30; 30	с к
23	21	8	17	мс	29; 29	с к
3	17	15	19	мс	31; 27	к
4	17	15	17; 17	с мс	44	к
10	20	10,5	17; 13	с мс	40	к
11	17	15	13	с	33; 34	мс к
19	18	12,5	16; 22	мс з	32	с
20	20	10,5	10	с	32; 32	мс к
22	18	12,5	11; 22	мс с	30; 37	з к
17	16	18	20	к	30 25 25	мс
5	11	24,0	17; 9	с мс	44; 30	к з
24	16	18	14	с	27, 27, 32	з, мс,к
3 группа						
7	16	18	19; 23; 23	з с мс	35	к
1	15	20,5	14; 22	з к	27	с мс
2	12	23,0	21; 21; 23	к мс з	32	с
8	13	22	11; 17	с з	39; 33	мс к
75	15	20,5	16; 22; 22	з с мс	42	к
17	16	18	20; 25; 25	к с з	30	мс

В таблиці 2 приведені групи взаємозамінності видів пам'яті школярів, отримані в експерименті.

Як следует из таблиці 2, дітей по особливостям індивідуального розвитку пам'яті можна розбити на три групи.

В першу групу були віднесені діти з зниженим об'ємом зрительної пам'яті, яка підкріплюється слуховою і моторно-слуховою пам'яттю. Одареність таких дітей була вище середнього рівня і складала 22-25 балла.

Можно считать, что особенность детей этой группы заключается в том, что они комбинируют зрительную и образную память (слуховую). Гипотезу совмещения двух следов памяти выдвинул Адамс [цит. по: 4], который утверждал, что узнавание и припоминание зависят от разных комплексов информации, содержащихся в памяти, – словесных и образных. Узнавание больше опирается на зрительные образы, а воспроизведение, как правило, использует вербальные следы. Предполагается, что прочность следов в памяти представляет собой сумму вербальной и образной прочности.

Во вторую группу вошли дети со сниженной слуховой и моторно-слуховой памятью, но развитой комбинированной и зрительной памятью. Одаренность детей этой группы значительно варьировала и была среднего уровня – 21-11 балла.

Третью группу составили дети со сниженным об'ємом двох-трьох видів пам'яті (в першу чергу зрительної). Одаренность таких детей была на низком уровне – 16-12 балла.

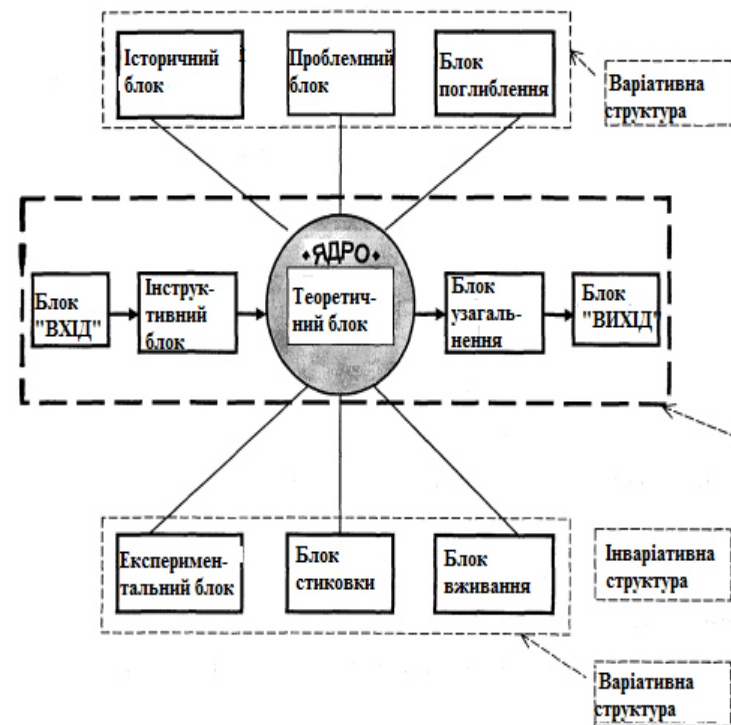
Можно сделать вывод, что для детей младшего школьного возраста большое значение имеет развитие вербальной составляющей памяти – слуховой и моторно-слуховой.

В таблиці 3 отражены данные трех групп детей с обозначением их одаренности как суммы склонностей в шести видах деятельности.

Вывод. Анализ полученных результатов обнаруживает связь уровня одаренности с индивидуальными особенностями памяти ребенка, трактуемой нами как механизм компенсации и замещения видов памяти.

Виявлено три рівня одаренності, пов'язані з кількістю видів пам'яті з зниженим об'ємом і індивідуальними особливостями. Показано, що одаренність зростає з розвитком слухової і моторно-слухової пам'яті. У дітей вище середнього рівня одаренності спостерігається компенсація зрительної пам'яті слуховою і моторно-слуховою пам'яттю. При росте числа видів пам'яті з обмеженим об'ємом і зростанні ролі комбінованої пам'яті рівень одаренності знижується.

Таким образом, одаренность младшего школьника, представляемая суммой склонностей, связана с особенностями развития индивидуальной памяти и способами ее компенсации. Это дает основание представлять совокупность видов памяти как единую органическую систему, играющую значительную роль при формировании одаренности ребенка.



Мал.2. Будова модуля

Тему „Інтеграл та його застосування” ми пропонуємо у вигляді модульної програми.

Модуль М-0. Ознайомлення з комплексною дидактичною ціллю модульної програми та зі всією програмою взагалі. Повторення поняття функції, її властивостей та графіків, похідної функції. Вхідний контроль.

Модуль 1. Первісна та її властивості (ІДЦ – знати означення первісної функції; вміти обчислювати її за означенням).

НЕ – 0.

НЕ-1. Задача, що приводить до поняття первісної (ОДЦ – ознайомитися з задачею, що приводить до поняття первісної).

блоки входу та виходу – контролююча частина, що складається з вхідного, поточного та підсумкового контролю та завдань диференційованих за рівнями складності;

інструктивний блок – методична частина, що складається з вказівок щодо роботи з модулем та з наборів ООД до контрольних завдань різного рівня складності, а також додаткового наочного матеріалу (таблиць, формул, графіків, діаграм, довідникової інформації).

Варіативна структура модуля складається з таких компонентів:

історичний блок включає в себе етимологію понять, короткий екскурс, що розкриває генезис поняття, постановку історико-наукових проблем тощо;

проблемний блок, де ставиться проблемна ситуація для мотивації вивчення поняття, теорема тощо;

експериментальний блок включає в себе описання емпіричного матеріалу (навчального експерименту, лабораторної роботи тощо) для виведення формул, формулювання правил, теорем тощо;

блок поглиблення містить навчальний матеріал підвищеної складності для розширення відомостей про вивчає мий об'єкт та поглибленого вивчення модуля;

блок стиковки дозволяє проводити міжпредметні зв'язки матеріалу, що вивчається зі суміжними дисциплінами та внутріпредметні зв'язки між окремими темами однієї дисципліни;

блок вживання містить системи таких вправ, що вимагають використання вивченого матеріалу на практиці при розв'язанні задач прикладного змісту [2, с.42].

Розглянемо детальніше модульну програму щодо вивчення теми „Інтеграл та його застосування”. Будуючи модульну програму, ми враховували державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів.

Після вивчення модульної програми „Інтеграл та його застосування” учні мають вміти:

- знаходити первісні, що зводяться до табличних, за допомогою правил знаходження первісних та найпростіших перетворень;
- виділяти первісну, що задовольняє задані початкові умови;
- відновляти закон руху за заданою швидкістю, швидкість за прискоренням тощо;
- обчислювати інтеграл за допомогою основних властивостей і формули Ньютона-Лейбніца;
- знаходити площі криволінійних трапецій [4, с.52].

На основі цих вимог формулюється комплексні дидактичні цілі (КДЦ) модульної програми з початків аналізу, інтегруючи цілі модулів та окремі дидактичні цілі (ОДЦ) навчальних елементів модулів.

Таблиця 3

Групи дітей, отличающиеся компенсаторным механизмом памяти

Сниженный объем зрительной памяти при компенсации слуховой, либо моторно-слуховой памяти n=6		Сниженный объем слуховой, либо моторно-слуховой памяти при совместной компенсации n=12		Сниженный объем 2-3 видов памяти, включая зрительную, при участии комбинированной памяти n = 6	
код	R	код	R	код	R
6	5,5	9	8	7	18
12	4,0	13	8	8	22
14	5,5	23	8	1	20,5
16	1,5	3	15	2	23
18	1,5	4	15	15	20,5
21	3,0	5	24	17	18
	$\Sigma=21$	10	10,5		$\Sigma=92$
		11	15		
		19	12,5		
		20	10,5		
		22	12,5		
		24	18		
			$\Sigma=157$		

Для установления различий между тремя выборками был применен критерий Крускала-Уоллиса (H-критерий) и установлено, что $H_{\text{эсп.}}=7,91 > H_{\text{кр.}}=5,99$ (при $p=0,05$), т. е. нулевая гипотеза отвергается. Следовательно, замещение видов памяти связано с одаренностью ребенка.

Резюме. Рассмотрены особенности памяти (зрительной, слуховой, моторно-слуховой, комбинированной) младшего школьника в контексте его одаренности. Установлена тенденция связи уровня одаренности с компенсаторными механизмами видов памяти. **Ключевые слова:** младший школьник, уровни одаренности, память, механизм замещения.

Резюме. Розглянуто особливості пам'яті (зорової, слухової, моторно-слухової, комбінованої) молодшого школяра в контексті його обдарованості. Установлено тенденцію зв'язку рівня обдарованості з компенсаторними механізмами заміщення видів пам'яті. **Ключові слова:** молодший школяр, рівні обдарованості, пам'ять, механізм заміщення.

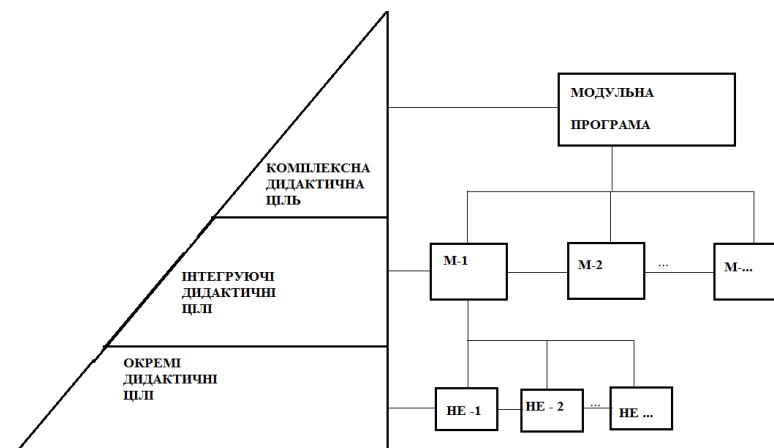
Summary. The peculiarity of memory (visual, hearing, moto-hearing, combined) are considered within the framework of psychological conception of gift. It is determined bien of tendensy connection of gift with compensation mechanisms

kind memory. **Keywords:** junior schoolboy, level of gift, memory, mechanism of substitution.

Література

1. Бабаева Ю. Д. Идеи Л. С. Выготского о динамическом подходе к изучению одаренности и перспективы психологического развития // Культурно-историческая психология развития / Под ред. И. А. Петуховой. – М.: Смысл, 2001. – С. 126 – 145.
2. Богоявленская Д. Б. Природа детской одаренности // Одаренный ребенок. – 2002. – № 1. – С. 6 – 13.
3. Выготский Л. С. Память и ее развитие в детском возрасте // Хрестоматия по общей психологии: Психология памяти. – М.: Просвещение, 1979. – С. 161.
4. Грановская Р. М. Память // Элементы практической психологии. – 2-е изд. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. – с. 76–140.
5. Джеймс У. Память // Научные основы психологии. – Минск: Харвест, 2003. – С. 312.
6. Кузнецова Л. Единство образного и логического мышления как условие повышения эффективности обучения и воспитания // Воспитание школьников. – 2002. – № 9. – С. 8.
7. Лейтес Н. С. Детская одаренность // Одаренный ребенок. – 2002. – № 3. – С. 4 – 8.
8. Леонтьев А. Н. Развитие высших форм запоминания: Хрестоматия по общей психологии. – М.: Просвещение, 1979. – С. 166, 167.
9. Матюшкин А. М. Концепции творческой одаренности // Вопр. психол. 1989. – № 6. – С. 29–33.
10. Немов С. Р. Психология. 1 кн. – М.: Владос, 2002. – 423 с.
11. Панов В. И. Одаренные дети: выявление – обучение – развитие // Педагогика. – № 4. – С. 3 – 44.
12. Рабочая концепция одаренности / Под ред. В. Д. Шадрикова, Д. Б. Богоявленской, М. А. Холодной и др. – М.: Министр, 1998.
13. Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и школе. – М.: Аcaademia, 2000. – 232 с.
14. Трошин П. Я. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей. Т. I. – Пг., 1915)
15. Хеллер К. Диагностика и развитие одаренности детей и подростков // Основные современные концепции одаренности и творчества / Под ред. Д. Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 243 – 264.

Подано до редакції 05.09.2010



Мал.1. Піраміда цілей в модульного навчання

Модуль М-0 – цільовий модуль, з якого учні починають знайомитися з модульною програмою, узнають, що вони будуть вивчати, і що саме повинні знати й вміти наприкінці вивчення цієї програми, також може включати вхідний контроль та повторення необхідних для подальшого вивчення понять.

Модулі М-1 – М -(n-1) (де n – кількість модулів) – це пізнавальні й операційні модулі, що розробляються на основі контролю та моніторингу готовності учнів до самостійної навчально-пізнавальної діяльності, передбачають вивчення нового матеріалу. Уроки можуть бути різними по організації: семінари, самостійні роботи, практичні заняття, пізнавальні ігри тощо. Кількість пізнавальних модулів залежить від змісту навчального матеріалу та державних вимог навчальної програми.

Модуль М-n, тобто останній модуль – вихідний контроль у вигляді контрольної роботи, письмового або усного опросу, тощо.

Кожен модуль об'єднує питання, що логічно зв'язані між собою, завдяки чому можна прослідити фундаментальні закономірності, обов'язкові для успішного засвоєння модуля.

Модуль складається з блоків, що об'єднано у інваріативну та варіативну частини (див. Мал.2). Основна частина (інваріативна) складається з таких блоків:

теоретичний блок – пізнавальна частина, що складається з навчального матеріалу прикладів розв'язання завдань;

блок узагальнення – операційна частина, що включає блок вправ, задач, контрольних та самостійних робіт, та дослідницьких завдань;

похідна та її застосування – 24 години;
інтеграл та його застосування – 16 години.

Але, згідно до Постанови КМУ № 776 від 27.08.2010 року „Про внесення зміни до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 р. № 24” [3], значно змінилася кількість часу на вивчення математики у старшій школі (див. Табл.1).

	Кількість часів на тиждень	Кількість часів на рік	Відсотки від загальної кількості навчального часу
До 2010 року	8	280	8
З 2010 року	6	210	7,9

Таблиця 1. Розподіл часу на вивчення математики в старшій школі

Зменшення часу вивчення математики на дві години на тиждень при тому ж змісті навчання може повести за собою велику кількість проблем, пов'язаних з засвоєнням основних понять математики, серед яких поняття математичного аналізу. Адже вивчення цих понять у старшій школі має велике значення для подальшого вивчення математики у ВНЗ. На нашу думку виправити таку ситуація можливо лише за допомогою впровадження нових підходів до навчання, що сприятиме покращенню процесу навчання початків аналізу в старшій школі. А саме ми пропонуємо навчання за модульною технологією, що передбачає вивчення трьох тем за модульними програмами, що логічно зв'язані між собою, і, завдяки своїй блочній структурі, дають можливість у будь-який час нагадати учням те, що вони вже знають, та побачити, що ще слід пізнати, при цьому не витрачаючи багато часу.

Модульна програма – це основний засіб в модульному навчанні, вона складається вчителем. В ній визначаються цілі навчання (комплексна, інтегруючі та окремі та послідовність вивчення кожної теми (послідовність уроків) [1, с.76]. Модульна програма – це не конспект уроку або навчальний план, це програма діяльності учня щодо вивчення конкретної теми. Однією з частин модульної програми є модулі, кожен з яких має свою інтегруючу ціль. Кожен модуль в свою чергу складається з навчальних елементів (НЕ). Окремі цілі, що входять до складу інтегруючої цілі, як зазначає П.А. Юцявічене, можуть бути повністю автономні або взаємопов'язані [5, с.59]. Таку градацію цілей у модульному навчанні литовська дослідниця представила у вигляді піраміди (див. Мал.1).

УДК 372.881.111.1

МАЙБУТНІЙ ГРАМАТИЧНИЙ ЧАС ЧИ МАЙБУТНІ ДІЇ ЗАСОБАМИ МОВИ?

Кулєзньова Світлана Степанівна
старший викладач кафедри теорії,
практики та перекладу англійської мови,
Національний Технічний Університет України
Київський Політехнічний Інститут

Метою даної статті є доведення необхідності розгляду теми «майбутні часи в англійській мові» в більш широкому аспекті. Необхідність викликана по-перше, різницею в граматичних структурах часів української і англійської мови; по-друге, у відсутності єдиної точки зору науковців щодо наявності граматичного майбутнього часу в англійській мові; по-третє, у дискусіях відносно футурального значення дієслова will та його модальних значень; по-четверте, можливості розробки типології вправ для відпрацювання більш широкої граматичної теми «засоби вираження майбутніх дій в англійській мові» для рівнів B2 - C2.

Головною метою і мотивацією вивчення іноземної мови є навчитися спілкуватися цією іноземною мовою в певних ситуаціях для досягнення конкретних цілей та завдань. Завданням викладача є формування у студентів іншомовної комунікативної компетенції, яка складається з мовної, мовленнєвої та соціокультурної. Ці три комунікативні компетенції взаємопов'язані і доповнюють одна одну. Ми зосередимось на мовній компетенції, до складу якої відносять мовні знання (лексичні, граматичні, фонетичні та орфографічні) та відповідні навички. Оволодіння граматичними мовними знаннями передбачає вивчення і осмислення граматичної системи іноземної мови [6, с.19].

Категорія часу як одна з основних категорій, що відображає найбільш важливу сторону людського буття, була і залишається об'єктом пильної уваги дослідників різних галузей знань: логіки, психології, літературознавства, мовознавства та ін. Багатогранність та багатоаспектність проблеми часу з точки зору лінгвістичної науки передбачає безліч підходів і рішень, оскільки вивчення граматичної категорії часу – це вивчення усіх засобів мови (морфологічних, синтаксичних, лексичних, стилістичних, експресивних). Цікавим об'єктом дослідження ця категорія є і для методичної науки, оскільки питання навчання граматики англійської мови передбачає оволодіння системою англійської мови в тому обсязі, який відповідає певному рівню мовленнєвої компетенції та життєвого досвіду студента.

Категорія часу – граматична категорія дієслова, яка є специфічним мовним відображенням об'єктивного часу і слугує для темпоральної локалізації події або стану, про які йдеться в реченні, тексті або дискурсі. Ця категорія вказує на одночасність, передування чи наступність події щодо моменту мовлення. У більшості мов є три часи: теперішній, минулий і майбутній, які є абсолютними часами. Крім них у деяких мовах є спеціальні «відносні» часи, які позначають події відносно моменту мовлення (передминулий час, перед майбутній час, майбутній у минулому тощо).

Традиційна і проста «тріада» підходу до системи граматичних часів при навчанні дорослих англійській мові порушується при поступовому переході на кожний наступний рівень оволодіння мовою. Чим вище рівень володіння англійською мовою, тим більш складним і неоднозначним постає питання про майбутній час (чи майбутні часи) в ній. Об'єктивним фактором деякої суперечності виступає сама філософія поняття майбутності, адже майбутності притаманна певна невизначеність. Людина усвідомлює себе в певний конкретний час в певному конкретному місті і під час акту комунікації це відтворюється в використанні відповідних граматичних часів теперішнього часу будь-якої природної мови. Минулий досвід людини або людства, зафіксований в будь-яких пам'ятках, є також конкретикою, про яку можна розповісти з використанням чіткої системи минулих часів тієї чи іншої мови. Але майбутнє (майбутні події) характеризуються певною не конкретикою, адже існує вірогідність того, що навіть чітко продумані та заплановані дії в майбутньому можуть з тих чи інших об'єктивних чи суб'єктивних причин не відбутися. Така «філософія» майбутнього є достатньо чіткою в засобах вираження майбутніх дій в англійській мові.

Вивчення засобів вираження майбутніх дій в англійській мові привертає увагу як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Складність проблеми полягає в тому, що саме поняття майбутнього часу тісно пов'язане з поняттям модальності, і до того ж в сучасній англійській мові існують різноманітні засоби віднесення дії до сфери майбутнього, що розвинулись в силу особливих історичних обставин (адже, як відомо, в давній англійській мові не було особливої граматичної форми для вираження майбутнього часу).

В структурному плані традиційно майбутній час в англійській мові представлений аналітичними формами (shall/will + do), а в українській – синтетичними (писатиму, напишу) і аналітичними формами (буду писати). Ряд зарубіжних і вітчизняних дослідників заперечує існування в англійській мові категоріального значення майбутнього часу на тій підставі, що:

- сполучення shall/will + інфінітив повнозначного дієслова нічим не різняться від сполучень інших модальних дієслів з інфінітивом;
- майбутній час в сучасній англійській мові виражається не тільки конструкціями shall/will + інфінітив (пор. He can do it tomorrow);
- сполучення shall/will + інфінітив не можна віднести до аналітичних форм, оскільки в них значення майбутнього часу входить в семантику тільки модального дієслова, а «переривчата морфема» повинна виражати граматичне значення обома своїми компонентами;
- наявні в мові конструкції should/would + інфінітив поєднують «несумісні» з граматичної точки зору протилежні значенням майбутнього і минулого [2, с.162].

Необхідно враховувати також різні підходи до визначення термінів 'tense' і 'tense system' в опозиції до понятійного визначення часу, який представлений в будь-якій природній мові. Ще одна точка зору підкреслює багатозначність слова will, що є фактором ускладнення однозначності у чіткому визначенні системи майбутніх часів в англійській мові [3; 4]. Як зазначає A.Sarkar [7] will не може бути уніфікованою ознакою майбутнього часу, оскільки це слово дуже

УДК 373

МОДУЛЬНА ПРОГРАМА ВИВЧЕННЯ ТЕМИ „ІНТЕГРАЛ ТА ЙОГО ЗАСТОСУВАННЯ” В КУРСІ АЛГЕБРИ ТА ПОЧАТКІВ АНАЛІЗУ

Кухарева Олена Сергіївна
аспірант кафедри математики, теорії та
методики навчання математики

РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Постановка проблеми. Курс „Алгебра і початки аналізу” в старшій школі є продовженням курсу алгебри основної школи та пропедевтикою для вивчення математичного аналізу у ВНЗ. Основною особливістю навчального матеріалу початків аналізу у старшій школі є те, що за його допомогою можна систематизувати всі попередні знання з математики та встановити зв'язки між математикою та іншими галузями науки. Враховуючи те, що саме від того, як учні засвоюють у школі ґрунтовні поняття математичного аналізу, залежить їхнє наступне сприйняття цих непростих, але дуже важливих та інтересних зв'язків математики з іншими сферами науки й життя, а також подальше вивчення математики у ВНЗ, слід приділяти особливу увагу викладанню їх у старшій школі.

Аналіз досліджень і публікацій. Не дивлячись на те, що 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.Аносков, Л.С.Атанасян, Г.Д.Глейзер, Г.В.Дорофеев, А.Г.Мордкович та інші), воно на сьогодні залишається актуальним. На нашу думку, сприяти вдалому розв'язку цього питання буде зміна традиційної системи навчання математики на систему модульного навчання.

Питанню модульного навчання присвятили свої праці багато вітчизняних та зарубіжних науковців: В.І. Бондар, К.Я. Вазіна, В.М. Гарєєв, Б. Голдшміт, М. Голдшміт, С.М. Гончаров, О.Є. Гуменюк, Є.М. Дурко, С. І. Куликов, К. Курх, Дж. Рассел, Б.Ф.Скіннер, Р. Оуєнс, П.А. Юцявічене, П.І. Сікорський, А.В. Фурман.

Мета цієї статті – надати коротку характеристику поняттю модуля, модульної програми та розглянути будову однієї з модульних програм вивчення початків аналізу в старшій школі.

Виклад основного матеріалу. Аналіз програм та підручників з математики у нашій країні за останні десятиріччя показав те, що за останні роки зміст навчального матеріалу з початків аналізу значно розширився та систематизувався, порівняно з попередніми роками, коли деякі з тем не вивчалися, або вивчалися дуже вузько, обмежувалися тільки деякими теоретичними вкрапленнями. Наприклад, з 1982 до 1992 року не передбачалося вивчення границь, а з 1963 до 1973 року не вивчалися інтеграли.

За діючою програмою [4] маємо такий розподіл часу щодо вивчення елементів математичного аналізу в старшій школі:

функції, їхні властивості та графіки – 22 години;

которые дополняют одна другую и требуют внимания в процессе обучения. Языковые лексические, грамматические, фонетические и орфографические знания входят в состав языковой компетенции. В статье рассматривается возможность подачи будущих действий в английском языке в более широком контексте, принимая во внимание грамматические, лексические и другие способы для уровней B2-C2 для формирования грамматической языковой компетенции. Анализ проводится с учетом способов выражения будущих действий в английском и украинском языке. **Ключевые слова:** будущие действия, способы выражения, интенция говорящего, модальность.

Summary. Communication in a foreign language is the result of mastering foreign language communicative competence. Foreign language communicative competence consists of interrelated language, speech, social and cultural competences. Language competence is a combination of lexical, grammar, phonetic and spelling knowledge of a foreign language. The author offers to consider the possibility to introduce such grammatical topic as 'Future Tenses in the English language' in a wider way taking into account grammatical, lexical and other means of the language for levels B2-C2 to form grammar language competence. The analysis was performed on the basis of the English and Ukrainian structures comparison to express future actions. **Keywords:** future events, means of the language, speaker intentions, modality.

Література

1. Горяний В.Д. Рідна мова. - К.: Освіта, 1995. - 192 с.
2. Жлуктенко Ю.О. Порівняльні дослідження з граматики англійської, української та російської мов. К.: Наукова Думка, 1981. - 354 с.
3. Haegeman L.M. Be going to and will: a pragmatic account. Journal of Linguistics. - N 25. - P. 291 -317.
4. Kratzer A. What 'must' and 'can' must and can mean. Linguistics and Philosophy. - 1977. - N 1. P. 337-355.
5. Марчило Л.М. Історія форм майбутнього часу дієслова в українській мові. Автореф. Дис. канд. філ. наук, К., 1999, 15 с.
6. Ніколаєва С.Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Підручник для студентів вищих закладів освіти. - К.: Ленвіт, 1999. - 320 с.
7. Sarkar A. The conflict between future tense and modality: the case of will in English. Penn Working Papers in Linguistics. - 1998. - Vol. 5. - N 2. P. 91-117.

Подано до редакції 04.09.2010

часто виступає в ролі модального дієслова з референцією на теперішні та минулі події, і наводить такі значення will, як futurity, epistemic modality, dynamic modality, capability/generic, directives.

На відміну від англійської українська мова, яка має категоріальні форми дієслова доконаного і недоконаного виду, налічує чітку систему майбутнього часу – форми доконаного і недоконаного виду. Саме формування категорії виду, яке розпочалося у праслов'янський період розвитку української мови, вплинуло на подальше формування аналітичної і синтетичної форми майбутнього часу [5, с.5]. В сучасній українській мові форми дієслів майбутнього часу доконаного виду мають ті самі особові закінчення, що й теперішній час. Це – проста форма майбутнього часу. Але теперішній час твориться від дієслів недоконаного виду, а проста форма майбутнього часу – від дієслів доконаного виду, наприклад: пишу – напишу, роблю – зроблю, кричу – закричу. Майбутнє доконаного виду вказує на закінченість дії та досягнення результату (перебіг дії залишається в стороні).

Дієслова майбутнього часу недоконаного виду мають дві форми: складну і складену. Майбутнє недоконаного виду вказує на здійснення дії в майбутньому та на її тривалість, розтягненість на невідомий термін. Складна форма твориться додаванням до інфінітива відмінюваного дієслова особових закінчень: для 1-ої, 2-ї і 3-ї особи однини закінчення –му, –меш, –ме, а для форми множини - -memo, -мете, -муть. Складена форма майбутнього часу утворюється поєднанням інфінітива відмінюваного дієслова й особових форм допоміжного дієслова бути (майбутнього часу простої форми), наприклад: буду робити, будеш робити, будуть робити. Такі засоби утворення майбутнього часу відносять до граматичних.

В українській мові можливе вираження майбутніх дій також за допомогою лексичних та лексико-граматичних засобів. До лексико-граматичних засобів відносять використання теперішнього часу, зазвичай з дієсловами руху з відтінком категоричності, повної впевненості в настанні такої дії. Наприклад: Завтра ми проводимо репетицію. Такий теперішній час змальовує дії, що передбачаються, і переносить слухача в майбутнє, і показує їх такими, що вже відбуваються. Вираження майбутніх дій можливе також формами минулого часу, що створює враження того, що дія уявляється вже здійсненою в майбутньому, наприклад: Ну я пішов. Тепер я пропав. Побутові вирази, які вимовляються з іронічною інтонацією і позначають відмову, протидію, заперечення, не зважаючи на те, що ззовні вони виражають ствердження, такі як: Так я і віддав! Так і пішов!, відносять до лексичних засобів вираження майбутніх дій в українській мові [1, с.89].

Для обох мов є характерним вираження майбутніх дій граматичними, лексико-граматичними та лексичними засобами. Крім того дві мови налічують синтетичні форми майбутнього часу. Проте в англійській мові всі три форми засобів представлення майбутніх дій є однаково важливими, а в українській мові домінують граматичні засоби, в той час, як лексико-граматичні та лексичні засоби є допоміжними. В українській мові майбутній час доконаного виду вказує на закінченість дії та досягнення результату, а майбутній час недоконаного виду вказує на здійснення дії в майбутньому та на її тривалість.

Широка семантика англійської словоформи will, її значення як допоміжного дієслова для опису майбутніх дій та модальні значення з референцією до минулого, теперішнього та майбутнього часу, потребують особливого підходу до викладання такої граматичної теми, як «майбутній граматичний час в англійській мові».

Більшість підручників з граматики англійської мови, які є наявними на книжковому ринку України для рівнів 'pre-intermediate' та 'intermediate', представляючи систему граматичних часів в англійській мові, виділяють в окремий розділ 'Future Tenses', до складу яких відносять Future Simple, Future Continuous, Future Perfect, Future Perfect Continuous та конструкцію to be going to do something. Повертаючись до тези про нечіткість значення will як допоміжного дієслова в складі структур майбутнього часу та модального дієслова, можливе більш широке представлення теми майбутності в англійській мові. Якщо охарактеризувати цю тему, як «Засоби вираження майбутніх дій в англійській мові», для викладача поле діяльності при поясненні, введенні та відпрацюванні цієї теми набуває певного різномайття і позбавляється необхідності працювати лише в традиційному напрямку та дає можливість розробки вправ на кожному етапі роботи над цією темою.

Вираження майбутніх дій в англійській мові можна розглядати з точки зору граматичних, лексико-граматичних та лексичних засобів. До граматичних засобів віднесемо конструкції з will та інфінітивом активного (пасивного) стану відповідного англійського граматичного часу:

will + Simple Infinitive = will + do (will + be done)

will + Continuous Infinitive = will + be doing (will + be being done)

will + Perfect Infinitive = will + have done (will + have been done)

will + Perfect Continuous Infinitive = will + have been doing (will + have been being done).

Така чітка системність задовольняє тих студентів, яким притаманне структурно-системне осмислення матеріалу з візуально-наочним поясненням та представленням граматичної теми. При цьому кожна з конструкцій потребує усвідомлення або попереднього розуміння загального значення групи часів Simple, Continuous, Perfect та Perfect Continuous.

До лексичних засобів відносимо дієслова з футуральною орієнтацією такі, як to intend, to hope, to decide, to arrange, to mean.

Лексико-граматичні засоби включають в себе лексико-граматичні конструкції, які відносять дію до сфери майбутнього. Наприклад: to be to + infinitive, to be about to + infinitive, to be due to + infinitive, to be bound to + infinitive, to be certain to + infinitive, to be sure to + infinitive, to be likely to + infinitive, to be on the point of + gerund, to be on the verge of + gerund.

«Засоби вираження майбутніх дій в англійській мові» можливо розділити також на засоби вираження 1) майбутніх дій, які залежать від інтенції промовця відносно акту мовлення; 2) майбутніх дій, які не залежать від волі чи бажання промовця; 3) майбутніх дій за допомогою модального дієслова.

Майбутні дії з точки зору інтенції промовця відносно акту мовлення можна представити, якщо темпоральною точкою відрахування вважати акт мовлення.

Рішення про майбутню дію під час мовлення	Конструкція will + do
Рішення про майбутню дію до моменту мовлення без точно визначеної дати	Конструкція to be going to do something
Рішення про майбутню дію до моменту мовлення з точно визначеною датою у найближчому майбутньому	Конструкція to be doing something

У тих випадках, коли майбутні дії не залежать від волі чи бажання промовця і вказують на об'єктивний перебіг подій використовується Present Simple. Найчастіше – це ситуації пов'язані з початком чи закінченням роботи окремих установ, розклад руху громадського транспорту, об'єктивні закони існування життя на Землі. Сюди можна віднести використання конструкції will + Simple Infinitive для інших ситуацій неконтрольованих промовцем. Наприклад: The temperature will reach 400C tomorrow.

Парадигма модальних дієслів англійської мови є настільки широкою і багатозначною, що поєднання окремого модального дієслова з Simple Infinitive або Continuous Infinitive смислового дієслова та лексичною референцією на майбутність, уможливує вираження майбутніх дій з точки зору можливості/неможливості, вірогідності, спроможності/неспроможності, необхідності або відсутності необхідності тощо. Наприклад: He can do it tomorrow. He must do in a few days. He should do it a bit later.

Висновки. Отже, відмінність української і англійської мови в представленні мовними засобами майбутніх дій на нашу думку потребує розширення теми «майбутній час в англійській мові» до «засоби вираження майбутніх дій в англійській мові» з детальним розглядом суто граматичних, лексичних та лексико-граматичних можливостей, а також з урахуванням впливу контексту на використання тієї чи іншої конструкції. Більш широке представлення теми вираження подій в англійській мові потребує і надає можливість розробки типології вправ на введення граматичного матеріалу, його закріплення а також відпрацювання на матеріалі вправ на переклад, як з англійської на українську, так і з української на англійську.

Резюме. Спілкування іноземною мовою є результатом оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією. Іншомовна комунікативна компетенція складається з мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенції, які доповнюють одна одну і потребують уваги в процесі навчання. Мовні лексичні, граматичні, фонетичні та орфографічні знання входять до складу мовної компетенції. В статті розглядається можливість представлення майбутніх подій в англійській мові в більш широкому контексті з урахуванням граматичних, лексичних та інших засобів для рівнів B2-C2 для формування граматичної мовної компетенції. Аналіз проводиться з порівнянням засобів вираження майбутніх подій в англійській та українській мові. **Ключові слова:** майбутні події, засоби вираження, інтенція промовця, модальність.

Резюме. Общение на иностранном языке – результат овладения иноязычной коммуникативной компетенцией. Иноязычная коммуникативная компетенция состоит из языковой, речевой и социокультурной компетенции,