

Випуск тридцятий, 2010 р., частина 1

Наукове видання
Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія.
Випуск тридцятий. 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 1.11.2010. Підписано до друку 28.10.2010.
Формат 60х90х16. Друк офсетний. Тираж 500 пр.

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

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

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

*Серія: Педагогіка і психологія
Випуск тридцятий
Частина 1*

Ялта
2010

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Для нотаток

Рекомендовано вченою радою РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” від 28 жовтня 2010 року (протокол № 11)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей : – Ялта : РВВ КГУ, 2010. – Вип.30. – 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. Заслуженюк** – професор, доктор педагогічних наук
- Л. І. Редькіна** – професор, доктор педагогічних наук
- Г. Є. Гребенюк** – професор, доктор педагогічних наук
- С. Д. Максименко** – професор, доктор психологічних наук,
академік АПН України
- Т. С. Яценко** – професор, доктор психологічних наук,
академік АПН України
- В. Ф. Венда** – професор, доктор психологічних наук
- В. К. Калін** – професор, доктор психологічних наук
- В. А. Семиченко** – професор, доктор психологічних наук

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

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

Рецензенти:

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

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

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

Для нотаток

УДК 371

**ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ ФЕНОМЕНА
ТОЛЕРАНТНОСТІ**

Авраменко Світлана Миколаївна
старший викладач

Мова, будучи універсальним засобом мовленнєвої комунікації, має своїми найважливішими функціями комунікативну, експресивну, мислеформуючу та регулюючу [Алефіренко 2004]. Через це видається закономірним, що мова (а разом з ним і лінгвістика) не можуть залишитися байдужими до глобальних процесів, які стосуються феномена толерантності. Як з'ясувалося, у лінгвістичних дискурсах зачіпаються такі питання, слова і поняття «толерантність», які в немовних дослідженнях залишаються поза сферою інтересу вчених.

В останні десятиліття у вітчизняній науці можна відзначити інтерес до вивчення феномена толерантності у філософському та лінгвокультурологічному аспектах в їх закономірному поєднанні. **Актуальним** зокрема видається дослідження та визначення етно- та лінгвоспецифіки концепту толерантності.

У сучасному світі *слово толерантність* стало не просто широковживаним та модним, його активізація відбиває актуальність самої проблеми міжособистісної та соціальної взаємодії членів соціуму.

Постановка проблеми. Проблема толерантності в умовах етнічних, соціальних, політичних відмінностей, в умовах плюралістичного суспільства стає найважливішою проблемою, яка потребує інтердисциплінарного дослідження. Плюралізм цінностей та розмитість норм у сучасній культурі визначили необхідність розроблення поняття толерантність зокрема на лінгвокультурологічному рівні.

Ступінь наукового опрацювання проблеми. Лінгвокультурологічному аспекту проблеми толерантності присвячені роботи С.Г. Тер-Мінасової (Тер-Мінасова 2000), Н.О. Купиної та і О.А. Михайлової (Купина, Михайлова 2002), Б. Назарова (Назаров 2002), М.Я.Гловинської (Гловинська 2003), Н.І. Формановська (Формановська 2003), О.Д. Шмельова (Шмельов 2003).

Поєднання філософського та лінгвокультурологічного підходів знайшло відображення у колективній монографії російських учених Уральського міжрегіонального інституту суспільних наук «Філософські та лінгвокультурологічні проблеми толерантності» (Єкатеринбург, 2003). [1]

Метою статті є дослідження толерантності як мовного та комунікативного феномена, який проник у багато сфер, є неоднозначним і не завжди адекватно розуміється і сприймається громадянами.

авдання: проаналізувати поняття толерантності у 2 аспектах: *на лінгвокогнітивному рівні* - описати зміст концепту *толерантність* через аналіз мовних засобів, які об'єктивують його у мові та подають його у семантичному просторі мови; *на комунікативному рівні* -

описати вияв толерантності у міжособистісному спілкуванні народу, в особливостях комунікативної поведінки етносу.

Зміст статті. Наприкінці ХХ століття слово толерантність остаточно увійшло до більшості мов, отримавши широке розповсюдження у сучасному мовному вжитку та ставши одним з найуживаніших понять сучасного політичного дискурсу. *Толерантність/ tolerance* як поняття, що відображає *процес світосприйняття, категоризації та концептуалізації дійсності в мові* і є вербальним оформленням цього процесу, належить до універсальних концептів (сучасне мовознавство поділяє концепти на універсальні та національно марковані [2, с.2], вони розглядаються як важливі складові картин світу різних етносів (М.П. Кочерган, В.Г. Гак, В.І. Кононенко та ін.).

Концепт *толерантність*, як іномен *tolerance*, є відносно новим для європейської свідомості. Вчені не мають єдиної думки щодо того, коли термін *толерантність* виник у світовій культурі. Більшість дослідників сходиться на тому, що толерантність, *як одна зі складових поведінки індивіда*, існувала ще в античному суспільстві, хоча і не була артикульована як принцип. Цей факт інтерпретується як абсолютна присутність толерантності, відсутність будь-яких проблем з її втіленням. Таким чином, стає зрозумілим, що поняття (концепт) толерантності могло виникнути лише у суспільстві, де існували конфлікти, непримиримість на підставі різних цінностей та світобачення, тобто «у ситуації співіснування несумісних і непримирених ціннісних світів, систем думок, колективних та індивідуальних ідентичностей» [3, с.121].

В останні роки відзначено пильну увагу до феномена толерантності з точки зору **лінгвопсихологічних та лінгвокультурологічних досліджень**.

Психологи та лінгвісти проводять відповідні лінгвопсихологічні експерименти, за результатами яких можна говорити про несформованість концепту на ім'я *Толерантність* у повсякденній свідомості людей. Л.М.Синельникова, здійснюючи дослідження у сучасній мові, зокрема, доходить важливого висновку: *номінація толерантність декларується, але громадська свідомість її не атрибутувала*, і вчинки - як моленневі, так і немовленневі - далеко не завжди відповідають принципам толерантності; *асинхронність* такого роду створює неадекватну картину світу та подвійні стандарти у соціальних відносинах.[4]

У дослідженні А.С. Дедової, присвяченому опису концептів з іменами *Толерантність* та *Терпимість*, наводяться такі дані:
 - «*Толерантність*» постає як понятійна категорія, зміст якої багатозаровий і недостатньо чітко визначений; слово *терпимість*, а отже, і концепт, **краще знайоме носіям мови**;
 - *Толерантність* та *Терпимість* належать різним сферам діяльності людини: «**толерантність**» головним чином є **поняттям суспільно-політичної сфери**, у той час як «**терпимість**» - релігійної або, принаймні, **духовної**);
 - концепт *Терпимість* припускає **велику духовність**, тоді як концепт *Толерантність* більшою мірою виражає **роботу розуму, але не душі**;
 - концепт *Толерантність*, так само як і *Терпимість*, є частиною культури, але він не є громадською нормою, недостатньо поширений, що підтверджує безліч взаємовиключних поглядів на концепт та відносно невисокий відсоток

<i>Тищенко О. І.</i>	РОЗВИТОК І СТАНОВЛЕННЯ ШКІЛЬНОЇ ГІГІЄНИ У СТРУКТУРІ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)	209
<i>Торбіна Т. В.</i>	МАТЕМАТИЧНА ПІДГОТОВКА ІНЖЕНЕРА ЯК СКЛАДОВА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	214
<i>Тягнирядно Є. В.</i>	ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВНЗ МВС УКРАЇНИ	220
<i>Успенська В. М.</i>	ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛІВ ОСНОВ ЗДОРОВ'Я ТА ШЛЯХИ ЇЇ РОЗВИТКУ	227
<i>Хижняк І. А.</i>	ЛІНГВОДИДАКТИЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	235
<i>Хитрюк В. В.</i>	ГОТОВНІСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГІВ К РАБОТІ В УСЛОВІЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ: МОТИВАЦІОННИЙ КОМПОНЕНТ	241
<i>Штефан Л. В.</i>	ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТЯНСЬКОГО ПРОЦЕСУ	247
<i>Яблочников С. Л.</i>	ОПТИМІЗАЦІЯ КОНТРОЛЮ ЗА ЯКІСТЮ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ В МЕЖАХ СИСТЕМНО-КІБЕРНЕТИЧНОГО ПІДХОДУ	256
<i>Цвилова Т. Д.</i>	ПРИМЕНЕНИЕ И ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ	264

Русанова О. О.	МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США	153
Рябокін Л. М.	ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ У СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	160
Рябошанко І. А.	ВПЛИВ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВИКЛАДАЧА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН НА ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ ГОТОВНОСТІ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ	166
Самошкіна Н. В.	ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	172
Сеньків О. М.	ПРОБЛЕМА ЕТНОПЕДАГОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ К. УШИНСЬКОГО	177
Серьожникова Р. К.	«КРЕАТИВНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ НАВЧАННЯ» ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ПРОФІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН	183
Степакова Н. М.	ІННОВАЦІЙНЕ ОСВІТНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЗАСІБ ПРОФІЛАКТИКИ ЗЛОЧИННОСТІ НЕПОВНОЛІТНІХ	189
Стягунова О. О.	ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ НА ТРАДИЦІЯХ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ	194
Сяська Н. А.	КОМП'ЮТЕРНО-ОРІЄНТОВАНІ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ЯК ОДНА З ФОРМ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА	199
Тимочко І. Б.	ІСТОРІОГРАФІЯ ПРОСВІТНИЦЬКО-ГРОМАДСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАВСЛАВНИХ БРАТСТВ ВОЛИНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.) У ПРАЦЯХ СУЧАСНИХ ВІТЧИЗНЯНИХ ДОСЛІДНИКІВ	205

респондентів, які показали свою обізнаність щодо досліджуваного явища.[5]

У розумінні феномена толерантності існує чимало складнощів та протиріч. З одного боку, у всіх культурах визнається самоочевидним, що толерантність є чеснотою, цінність якої заперечується вкрай рідко. З іншого боку, різні культури не завжди солідарні одна з одною у питаннях *про межі, ліміти толерантності, форми її вияву* тощо. Тобто можна говорити про *національну специфіку поняття толерантність*. Дослідження толерантності з позицій лінгвокультурології присвячені питанням зв'язку комунікативної поведінки, мовленнєвої діяльності з національними традиціями, аналізу відмінностей у вербальній та невербальній поведінці носіїв різних мов.

Лексема *толерантність/ tolerance* походить від латинського *tolerantia* – «терпіння», що, у свою чергу, є похідною від *tolero* – «несу, витримую, терплю» [6, с.6].

До ХХ століття як в українській, російській, так і в англійській мовах лексема *толерантність* була синонімом *терпіння* і вживалася для позначень стосунків із чимось неприємним, незрозумілим та небажаним. У ХХ столітті, особливо в його другій половині, концепт *tolerance* було значно розширено в англійській мові завдяки таким екстралінгвістичним факторам, як *глобалізація* (світ стає «тіснішим» завдяки сучасним засобам пересування та комунікації. Спілкування у такому світі стає неможливим без толерантного ставлення до інших культур); *міграція населення* (щороку збільшується кількість легальних і нелегальних емігрантів у різних країнах світу (вони формують нові групи населення, з якими треба контактувати і співіснувати); *боротьба за рівні права чоловіків і жінок* (розвиток феміністичного руху призвів до змін у ставленні до жінок та перегляду мовних норм в англомовних країнах, спрямованих на подолання андроцентризму); *збільшення кількості людей з обмеженими фізичними можливостями*; *«старіння населення»* (збільшення кількості людей старшого віку у зв'язку зі зменшення народжуваності і зростанням тривалості життя).

В українській мові лексема *толерантність* та її похідні функціонували у ХХ столітті обмежено, і про введення її до широкого вжитку можна говорити після отримання Україною статусу незалежної держави. Проте існує ще багато факторів, які гальмують процес створення толерантного суспільства.

По-перше, у свідомості радянських людей «толерантність» або «терпимість» були не найважливішими чеснотами, про що свідчать курси діалектичного матеріалізму, історії КПРС та наукового атеїзму, які виховували стійку відразу до всього іншого, не сумісного з лінією партії.

Документальним підтвердженням розуміння значення лексеми «толерантність» є 11-ти томний словник української мови, що визначає толерантність як «властивість за значенням *толерантний* (поблажливий до чийось думок, поглядів, вірувань тощо)» та подає словникові статті з приміткою *нижче*. Це дозволяє говорити про *лакунізацію концепту* толерантність в українській мові радянського періоду та свідчить про певні особливості штучно створюваної радянської ментальності.

По друге, період після 1991 року, розвал Радянського Союзу і початок інтенсивної інтеграції України у світову спільноту теж не став для українців ерою панування толерантності.

Під час «початкового накопичення капіталу», поширення тіньової економіки та корупції популярною стала кримінальна субкультура з її нормами, які «аж ніяк не можна вважати за вияви прихильності до ідеї терпимості». [7, с.6]

Додатковим джерелом нетерпимості стали стосунки між новими незалежними державами, що утворилися унаслідок розпаду СРСР. Зокрема, стосунки останніх років між Україною та Росією, «газова», «молочна» та інші «війни», нерозв'язаність проблем депортованих народів Криму не тільки не сприяли розвитку політичної толерантності, а й навпаки, провокували ворожнечі, ксенофобські настрої.

Таким чином, до недавнього часу поняття толерантності у свідомості українців пов'язувалося з необхідністю терпіти, витримувати щось неприємне, миритися з ним, сподіваючись на краще. Між тим, з кінця 90-х років в українській мові спостерігається введення *поняття толерантність* до широкого вжитку та *формування концепту толерантності у свідомості носіїв мови*. *Лексема толерантність* не лише почала частіше вживатися у мові, але і ускладнилася додатковими семами, обростаючи певними асоціаціями.

Все частіше значення лексеми пояснюється через визначення, що наводиться в «Декларації принципів толерантності», яку 16 листопада 1995 р. Україна підписала разом з 184 країнами-членами ЮНЕСКО. Згідно з Декларацією, під толерантністю розуміється «повага, прийняття і розуміння широкого різноманіття культур нашого світу, інших форм самовираження і способів виявлення індивідуальності людини». [8, с. 12 – 18]

У сучасному дискурсі толерантність «набуває значення найважливішої умови максимально демократичного розв'язання можливих суперечок, суперечностей, зіткнень, її розглядають не лише як підґрунтя примирення ворогуючих сторін у так званих локальних конфліктах. До неї звертаються, закликаючи до суспільного миру, національної згоди – у сенсі незастосування сили і насильства з боку панівних суспільних структур під час подолання внутрішніх конфліктних ситуацій» [9, с.85].

Очевидно, що збільшення частотності вживання лексеми *толерантність* свідчить про нові стандарти оцінок поведінки в суспільстві й початку процесу усвідомлення того, що толерантність є необхідною складовою пристосування суспільства до змін, які в ньому відбуваються.

Зміни, які проходять зараз в Україні, побудовані на постійному протиборстві інтересів та цінностей певних політичних, владних, провладних та опозиційних структур і угруповань, від прихованих протистоянь до відкритої боротьби. З іншого боку, Україна входить до світової спільноти, в якій існують та розвиваються безліч культурних явищ, як прийнятних, так і неприйнятних для української ментальності. Розвиток толерантності у сучасному українському суспільстві та усвідомлення її нових значень допоможе створити націю новітнього типу, яка одночасно здатна протистояти

Желясков В. Я.	ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ	66
Иванникова М.А.	КАЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ ИЗМЕНЕНИЙ Я-ОБРАЗА УЧАСТНИКОВ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ТРЕНИНГА С ЭЛЕМЕНТАМИ МУЗЫКИ И ТВОРЧЕСТВА	73
Кейсельман В. Р. (Дорожкин)	АЛЬТРУИЗМ И ВЛЕЧЕНИЕ К СМЕРТИ	81
Кучеренко С. В.	РОЗВИТОК САМОСВІДОМОСТІ ЮНАКІВ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЗАСОБАМИ КОЛЬОРОВОГО ТРЕНІНГУ	87
Мельник Т. В.	ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ КОНЦЕПТ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СЛОВЕСНИКА (БІЛІНГВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ)	96
Михайлова А. Г.	ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ	105
Никитин В. Н.	АРТ-ТЕРАПИЯ: ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ, СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ И МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ	112
Олейник С. М.	ВИХОВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІНТЕРЕСУ ДО ПРОФЕСІЇ БАТЬКІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	121
Полякова Г. П.	КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ АСПІРАНТІВ	126
Посторонко А. І.	РОБОТА ЗІ СТУДЕНТАМИ ПО ОВОЛОДІННЮ ТЕХНОЛОГІЄЮ НАВЧАННЯ	133
Прохорова О. О.	ДО ПИТАННЯ УДОСКОНАЛЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ	139
Романюк Ю. В.	ЗМІСТ ЧИТАЦЬКОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ	147

ЗМІСТ

<i>Авраменко С. М.</i>	ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ ФЕНОМЕНА ТОЛЕРАНТНОСТІ	3
<i>Белікова Н. О.</i>	ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	14
<i>Безугла Л. І. Хор'яков В. А.</i>	ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНОЇ НАПРАВЛЕНОСТІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПРИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ	21
<i>Бугрій В. С.</i>	КРАСЗНАВСТВО ЯК ЗАСІБ ЗВ'ЯЗКУ УКРАЇНСЬКОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ З ЖИТТЯМ (КІНЕЦЬ 50-х – 60-ті рр. ХХ ст.)	27
<i>Войнівська О. О.</i>	ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗВ'ЯЗКУ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ З РІВНЯМИ РЕЛІГІЙНОСТІ ОСОБИСТОСТІ	33
<i>Вохмяніна І.В.</i>	ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ З РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ У ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ	43
<i>Гвоздій С. П.</i>	ПОКАЗНИКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ ОСНОВ БЕЗПЕЧНОЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ	47
<i>Євсюков О. Ф.</i>	СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА	48
<i>Ежов А. В. Чижова С. А.</i>	ПЕРСПЕКТИВИ ПРИМЕНЕННЯ СОЧЕТАННОЇ КРЕАТИВНОЇ И МЕДИКАМЕНТОЗНОЇ ТЕРАПИИ ШИЗОФРЕНИИ	56
<i>Железняк О. В.</i>	ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА З ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ В СИСТЕМІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ СУЧАСНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	60

асиміляційним процесам та готова до опанування якнайбільшою мірою та якнайшвидшим темпом загальнолюдських культурних набутоків.

Сьогодні толерантність вже не є лише стриманістю до «іншого». Поняття толерантність передбачає перш за все *«практичну дію для стримування ідіосинкразії щодо чужого»*. Вона завжди є мірою «допуску», «дозволеного відхилення від певних стандартів та норм», тобто **мірою активного контролю над власними діями** [9, с.86].

Відсутність у мові слова толерантність, безумовно, не заперечувало існування самого поняття, більше того, толерантність визнавалася багатьма філософами специфічною рисою національної самосвідомості, яке виявлялося завжди на чужорідному тлі, відштовхуючись від нього і сприяючи розвитку цього чужого. *Тлумачення слова толерантність через слово терпимість* говорить про їх семантичну близькість, але, як ми покажемо нижче, це не тотожні поняття.

Толерантність є лінгвокультурологічною категорією, оскільки отримує різне осмислення у різних мовах, і кожна мова привносить із собою безліч різних історичних і культурних конотацій. Аналізуючи вживання слова толерантність в російській мові, ми зустріли його вживання в таких словосполученнях: **принцип толерантності, фактор толерантності, максима толерантності, з одного боку, і поняття толерантності, концепт толерантності, категорія толерантності** - з іншого. Перші три словосполучення (**принцип, фактор, максима**) відображають найважливіший аспект толерантності - **комунікативний**, бо толерантність - це основа успішної комунікації. Інші словосполучення виводять толерантність на *лінгвокогнітивний рівень*; в них зроблений акцент на *семіотичну функцію слова*, а саме на те, який *змістовий простір покривається цим мовним знаком*. Слід визнати, що **системно-мовне значення слова толерантність («терпимість»)**, зафіксоване у словниках, значно вужче, **ніж його концептуальна семантика**. І це пов'язано не тільки з новизною слова та неоднозначністю його розуміння у мовному співтоваристві, але і з соціально-культурним контекстом, у якому воно функціонує, з його приналежністю до **національної концептосфери**. В українській мові відсутнє **концептуальне поле толерантності**, воно тільки формується з появою нового слова. При цьому нове запозичене слово накладається на українську лексичну систему, ототожнюючись (часто неправомірно) з близькими поняттями і збагачуючись усіма небажаними, часом негативними **конотаціями**, залежними від соціокультурного контексту.

З *позицій лінгвістики толерантність* постає як понятійна категорія, зміст якої багатошарово і недостатньо чітко визначено у сучасній науці. Семантична складність знаходить відображення у мові, що виявляється, з одного боку, у різноманітності парадигматичних зв'язків лексичних одиниць цієї семантичної сфери, а з іншого боку, у розмитості цього лексико-семантичного поля. У мовній компетенції наших сучасників слово толерантність виникло у результаті процесу становлення гуманітарних прав, і в нашій свідомості воно співвідноситься, з одного боку, зі словом **терпимість**, а з іншого - зі словом **ненасильство**.

Чи можна ототожнювати толерантність і ненасильство? Слово ненасильство в сучасних європейських мовах (пор. англійське nonviolence, німецьке Gewaltlosigkeit) сходять до санскритського ahimsa «невредіння». У давньоіндійських філософсько-релігійних школах термін означав позицію відмови від нанесення шкоди живому.

У контексті сучасної культури поняття **ненасильство** частково зберігає таке значення, але одночасно з цим воно **набуває соціально-етичної** інтерпретації як відмову від насильства у суспільних відносинах між людьми.

Ненасильство є відмова від насильства як способу розв'язання суспільних конфліктів, боротьби за соціальну справедливість. У такому розумінні (особливо під впливом радянської ідеології) ненасильство володіє негативною конотацією та викликає емоційний опір більшості людей та громадської думки у цілому. Чому існує така позиція? Досліджуючи питання про етику та філософію ненасильства, О.О. Гусейнов показує, що у реальному історичному досвіді (і не тільки нашої країни) частіше всього свідомо культивувалися *дві морально-політичні стратегії*, можливі як відповідь на ситуацію соціальної несправедливості - *стратегія смирення (покірності)* та *стратегія бойового* (і звичайно збройного) *опору*. І хоча покірність, терпіння завжди були властиві людині, вони не завжди викликали симпатію. Тому у межах такої альтернативи насильницький опір є, поза сумнівом, більш кращою позицією, оскільки діючи таким чином особи зберігають відповідальність за мету, хоча при цьому знімають з себе відповідальність за засоби досягнення цієї мети. Ненасильство у такій ситуації означає, з позицій менталітету громадянина, відмову не тільки від засобу боротьби, але і від справедливості як єдино гідної людини суспільної мети. Воно сприймається або як форма соціального лицемірства, або як форма соціальної боягузтва і капітуляції.

Ненасильству відмовляють у довірі, оскільки в ньому бачать відступ від героїчної моралі, згідно з якою моральна якість життя вище самого життя, а ідеали суспільної справедливості варті того, щоб іти за них у бій. Але, поряд із зазначеними стратегіями - покірністю та відповідним насильством, існує ще одна стратегія поведінки у конфліктній ситуації - це ненасильницький опір, чи толерантність. **Толерантна поведінка** заснована на переконанні, що ніхто не може бути суддею у питаннях добра і зла, і тому не можна кваліфікувати міжлюдські конфлікти у цих категоріях. Відмова від того, щоб виступати від імені добра і вважати протилежну сторону носієм зла, є єдиною можливістю залишитися у просторі моралі, коли думки людей розходяться радикальним чином. [10]

Толерантність та ненасильство - не цілком тотожні поняття. Толерантність, на відміну від ненасильства, включає у себе діяльність та відповідальність за мету діяльності, а на відміну від насильства - відповідальність за засоби досягнення мети. Толерантність вимагає рішучості, внутрішньої душевної сили. Найбільш близьке **толерантності** у мові, як уже зазначалося, поняття **«терпимість»**. За тлумачним словником [11] терпимість визначається, по-перше, як «здатність миритися з ким-, чим-небудь», по-друге, як «терпиме ставлення». У *першому* розумінні - **терпимість як здатність** - актуалізований

значительної мерею зависити і результат навчання. По тому для преподавателя очень важно найти и использовать методы, технологии обучения, разрушающие преграды для взаимодействия и взаимопонимания, активизирующие и стимулирующие учебу, убедить студента в том, что его возможности неисчерпаемы.

Етому может способствовать применение игровой ситуации «Круг совершенства», помогающей получить доступ к ресурсному состоянию обучаемого и использовать его в будущем. Предложите студенту встать, где ему удобно, представит перед собой круг и вспомнить ситуацию, в которой он был очень успешным. Пусть он вспомнит, что он в тот момент видел, слышал, чувствовал. Предложите студенту войти в круг. Наложите так называемый «якорь». Если состояние нравится, то можно пользоваться этим «кругом совершенства». Для эффективной организации и проведения занятия с позиций активного обучения следует соблюдать ряд условий: использование в начале занятия позитивного «якоря», мотивации на обучение, эффективных стратегий.

Таким образом, использование игровых технологий в процессе активного обучения иностранных студентов русскому языку вызывает интерес обучаемых, приводит к естественному использованию русского языка как средства общения, тем самым повышает мотивацию его изучения, способствует лучшему усвоению полученных знаний.

Литература

1. Харламов И.Ф. Педагогика: Учебное пособие. – М., 1997. –512 с.
2. Арутюнов А.Р., Чебогарев П.Г., Музруков Н.Б. Игровые задания на уроках русского языка. – М.: Русский язык, 1988. – 288 с.
3. Новикова О.В. Методика преподавания русского языка как иностранного. – Воронеж, 2000. – 64 с.
4. Елецкая Е.А., Бубличенко М.М. Методы и приемы НЛП и как они работают. – Ростов/н Д: Феникс, 2007. – 249 с.

Подано до редакції 04.10.2010

образом, преподаватель не только сообщает студентам нужную информацию, но и убеждает их в необходимости сделать ее для себя руководством к действию.

При использовании мозговой атаки следует: выбрать и сформулировать проблему, которую необходимо решить, определить и обосновать задачу для поиска решения; определить условия работы.

Чтобы снять психологический барьер, боязнь ошибки и т.д., можно провести пробную попытку проведения мозговой атаки. Во время работы при необходимости преподаватель может предложить свою помощь. Возникшие идеи, мысли один из обучаемых должен записать на доске для обсуждения в группе. На последнем этапе работы отбираются и оцениваются лучшие идеи, высказанные студентами. Необходимым условием проведения мозговой атаки является также воздержание от критики или оценивания какого бы то ни было предложения, краткое и ясное выражение мысли, доброжелательность, тактичность. Преподавателю следует стимулировать высказывание любой самостоятельной мысли и суждения. Если такая форма обучения используется в данной группе первый раз, следует сказать студентам, что мозговая атака – это метод решения проблем. Научившись применять его сейчас, они смогут пользоваться им в будущем.

Для мозговой атаки можно, например, выбрать такую актуальную тему: проблемы студентов-иностранцев, которые учатся в вузах Киева и живут в общежитии. Среди подтем, предлагаемых студентами, можно выделить: плохие условия проживания в общежитии, холодно, негде поесть, шумно, плохие соседи по комнате, отсутствие комнаты для занятий и т.д. Затем предложите провести мозговую атаку. Варианты решения данных проблем можно записать в виде таблицы.

Таблица 1

Проблемы	Варианты их решения
Шумно	найти источник шума, попросить убавить звук, выключить источник шума, обратиться за помощью к администрации и т.д.
Холодно	утеплить окна, плотно закрывать двери, купить обогреватель, обратиться к дежурному по этажу, к коменданту общежития
Негде поесть	готовить еду самостоятельно, заказывать доставку еды из кафе и т.д.

Задача студентов состоит в том, чтобы предложить как можно больше идей по обсуждаемой проблеме. Все высказывания нужно записать. Преподаватель должен проследить, каждый ли из участников мог высказаться. В конце работы необходимо отобрать и отметить лучшие идеи, использование которых может решить поставленную проблему.

Учебный процесс представляет собой систему взаимодействия «преподаватель – студент», в которой ведущая роль принадлежит преподавателю. От того, как сложится это педагогическое взаимодействие, в

психологічний аспект, ця здатність належить до числа високих душевних якостей особистості. До семантичного простору цієї категорії входять такі поняття, як *поблажливість, милість та милосердя, великодушність, добро і доброзичливість, сердечність, чуйність, чуйність, душевність, готовність допомогти*.

Ці якості особистості є, як відзначають дослідники, складовими того, що називається народною ідеєю, бо, як писав ще у XIX столітті французький психолог Фульє, «як у кожного індивідуума існує система ідей-почуттів, які суть також ідеї-сили, що виражаються у його свідомості та керують його волею, так існує подібна ж система і в нації». [12, с. 16.]

Руська ідея схильна до почуття, співчуття, доброти, вона є «ідеєю серця» (І.Львів). [13]

Терпимість та терпіння входять до системи культурних цінностей нації, тобто до такої системи, яка є соціально детермінованим типом програмування поведінки. Саме терпимість зневажалась та відкидалась у радянську епоху. У кращому разі її трактували як слабкість, м'якотілість, частіше ж як зраду. Опонент розглядався як ворог, якого слід викрити та знищити. Деякі сучасні концепції толерантності визначають її також як **основу чесноту**. Це розуміння йде ще від Сенеки, який вважав толерантність головною чеснотою душі. **Друге розуміння терпимості** зводиться не до внутрішньої властивості особистості, а **є відношенням**. Згідно зі словниками, це «терпиме, м'яке ставлення до слабкостей та недоліків іншого». [11]

Як видно, тут знову акцент робиться на психологічному аспекті відносин. **Толерантність** розуміється ширше або навіть трохи інакше, оскільки акцентується **раціональний та соціальний аспекти** відносин - це терпиме ставлення до думок, переконань та вірувань іншого.

Американський політолог Майкл Уолцер у роботі «On Toleration» [14] пише про спектр з п'яти можливих відносин, що становлять толерантність:

- 1) відсторонено-смирненне ставлення до відмінностей в ім'я збереження миру;
- 2) позиція пасивності, розслаблення, милостивого байдужості до відмінностей;
- 3) принципове визнання прав іншого, навіть якщо спосіб користування цими правами викликає неприязнь;
- 4) відкритість відносно інших, цікавість, можливо навіть повагу, бажання прислухатися і вчитися;
- 5) захоплене схвалення відмінностей.

Чи справді всі названі типи відносин можна розглядати як толерантність в тому сенсі, в якому це поняття закріпилося нашій повсякденній свідомості?

Когнітивна структура, або ментальний образ ситуації, позначеної словом толерантність, включає декілька компонентів: умова виникнення відносини, саме ставлення, суб'єкт 1 та суб'єкт 2. Умовою виникнення питань толерантності є тільки ситуація конфлікту (у широкому розумінні), ситуація розбіжностей, взаємного заперечення цінностей та норм іншої людини. Саме тому не можна вважати толерантним пасивне, байдуже

ставлення (2-й тип, виділений Уолцером). Важливим виявляється *аксіологічний аспект*: яка цінність предмета розбіжностей для суб'єкта. Не можна бути толерантним (або нетолерантним) до того, до чого нам немає ніякої справи.

Парадокс толерантності полягає у тому, що ми згодні не погоджуватися з чимось, справді для нас важливим. Як здається, не можна вважати толерантними ставленнями також і виділені Уолцером 4-й та 5-й типи (тобто відкритість, повага і тим більше захоплене схвалення). Як можна говорити про терпимість відносно того, що мною схвалюється? Безумовно, етос толерантності не заперечується у цьому випадку, але тут ми маємо справу з вищим значенням - *повагою до гідності людини*. Якщо брати ставлення не у конкретній взаємодії, комунікації, а ширше - у масштабі соціальних відносин та якщо розглядати толерантність не в комунікативному, а в лінгвокогнітивному аспекті, то, безумовно, *слід розрізняти толерантність і повагу*.

Таким чином, до змісту концепту толерантність не входять поняття байдужість, індивідуальність, безпринципність, потурання, а також повага, схвалення, вихвалювання. Подібні поняття торкаються цього концепту, але знаходяться за його межами, бо *повага та байдужість* - це те, що ми відчуваємо до того, що любимо, або до того, до чого не маємо активної неприязні, тоді як відносно неприємних нам ідей та людей наша поведінка може бути або толерантною, або мати характер переслідування. Іншими словами, *байдужість та повага не включаються до концептуального простору толерантності* тому, що в цих випадках *відсутня ситуація конфлікту, обов'язкова для толерантності, або вона не усвідомлюється*.

1-й тип відносин, визначений Уолцером, - відсторонено-смирненне ставлення до відмінностей в ім'я збереження миру – також не можна визнати толерантним, бо між терпимістю та толерантністю існують досить істотні відмінності. У нашому менталітеті терпимість має оціночність та оцінюється в основному несхвально, як терпіння поганого. У нас є установка, що погане можна прощати, тобто забути це погане, та погане можна терпіти, але до певної межі, до тих пір, поки це погане не несе загрози індивіду або громадському порядку. *Толерантність не оперує аксіологічними категоріями добре / погано», вона заснована на протиставленні «свій / чужий»;* це терпимість до іншого, ніж у тебе, за відсутності ворожості або негативного ставлення до чужого. Тому з поняттям толерантність потрібно співвіднести не тільки (і не стільки) поняття терпимість, але поняття *безконфліктність, співчуття, миролюбність, ввічливість*.

Поведінка суб'єкта в істотній для нього ситуації розбіжностей, його дії відносно протилежної сторони, природно, можуть бути різними. У якому випадку можна говорити про толерантність? У будь-якому конкретному конфлікті існує альтернатива початку дії, два можливих шляхи: примиритися з конфліктом або врегулювати його. *Суб'єкт відмовляється від розв'язання конфлікту, примиряється з ним на шкоду своїм власним цінностям і стандартам, в обмін на обмеження власних прав. У такому разі не можна*

При изучении тем «Город, в котором я живу», «Моя страна» можно организовать игровую ситуацию «Как найти дорогу». Такое задание будет интересным, если обучаемые приехали из разных городов или из разных стран. Один из студентов («путешественник») выбирает из ряда двух-трех предложенных ему объектов наиболее понравившийся, предварительно узнав у жителя данного города («гида»), какие достопримечательности есть в этой стране или городе. После выбора места посещения или путешествия «гид» должен объяснить «путешественнику», как добраться до нужного объекта. К тому же «гид» может рассказать, как следует вести себя в этом городе, какие здесь существуют законы и традиции, т. е. дать полезные советы.

По аналогии можно провести игру «Выбор факультета», когда «представители факультетов» предлагают студентам после окончания подготовительного курса учиться на одном из факультетов данного вуза. Каждый «представитель» рассказывает о своем факультете, о предметах, которые там изучают, о специальностях, которые можно там получить и т.д., а студенты задают вопросы. Цель такой игры – заинтересовать и пригласить для обучения на своем факультете как можно больше студентов.

На начальном этапе работы обучаемым даются коммуникативные задания (о чем говорить) и языковые средства (как сказать). На следующем этапе, в практике общения, дается только ситуация, языковые средства студенты уже выбирают самостоятельно.

Ситуативно-ролевые игры являются необходимыми при проигрывании ситуаций реальной действительности, в которых студенты-иностранцы оказываются чаще всего. Их цель – научить студентов общению в том или ином случае в соответствии с поставленной задачей, активизировать практически навыки разговорной речи. Конкретная и стимулирующая формулировка данных игровых заданий позволяет решать как коммуникативные, так и языковые задачи, потому что включает в себя намерения собеседников что-либо спросить, ответить, узнать; нормы поведения; интересы и оценки; план и схемы действия. Подобного рода игровые задания вызывают интерес обучаемых, приводят к естественному использованию изучаемого русского языка как средства общения, тем самым повышают мотивацию его изучения и речевую активность.

Во многих реальных ситуациях на занятии можно использовать такие формы организации учебного процесса как мозговая атака, мозговой штурм, которые позволяют активизировать творческую мысль обучаемых, способствуют развитию динамичности мыслительных процессов, формируют умение сосредоточиться на определенной актуальной проблеме.

Мозговая атака – свободное выражение идей по определенной теме или проблеме, линейный процесс, цель которого – выработать набор возможностей, альтернатив. Преподаватель предлагает студентам совместно вывести комплекс требований или закономерность какого-либо процесса, явления. При этом он обращается к опыту и знаниям аудитории. Уточняя и дополняя внесенные предложения, преподаватель тем самым подводит теоретическую базу под коллективный опыт, систематизирует его и как бы «возвращает» его обучаемым в виде совместно выработанного тезиса. Таким

При использовании игровых технологий работа проводится в три этапа: введение лексики и предречевые задания; речевые упражнения и задания; создание в учебной обстановке естественных ситуаций общения, которые обеспечивают включенность отрабатываемого иноязычного материала в акты реального общения. Для создания естественных ситуаций общения в процессе обучения, в учебной обстановке необходимо вводить в нее содержание, которое ей не свойственно. Это содержание должно соответствовать системе потребностей обучаемых. Оно вводится в учебную обстановку с помощью текстов, рисунков и т.д.

Основным показателем эффективности применения игровых технологий являются положительные эмоции студентов. Использование игровых технологий способствует активизации учебного процесса, активизирует речевую деятельность студентов-иностранцев, повышает интерес к обучению, повышает уровень знаний. Игра дает возможность использовать полученные знания в условиях, приближенных к реальным.

Ряд активных методов обучения получил название деловых игр. Этот метод представляет собой ролевую игру с различными интересами ее участников и необходимостью принятия решения по ее окончании. Такие игры помогают формировать коммуникативные способности, толерантность, самостоятельность мышления, способствуют формированию практических навыков и умений деятельности в определенных сферах.

Ролевые и ситуативные игры, основанные на решении той или иной проблемы, обеспечивают максимальную активность коммуникативной деятельности обучаемых. Поиск решения поставленной задачи обуславливает естественность общения. Отбор грамматического материала основан в первую очередь на анализе реального общения студентов-иностранцев и носителей русского языка в пределах обозначенных лексических тем и ситуаций, в которых могут оказаться обучаемые. В процессе диалогического общения студенты могут выступать поочередно то в роли горящего, то в роли слушателя. С простейшими диалогами, состоящими из одной - двух реплик, студенты-иностранцы сталкиваются с первых занятий (- Как вас зовут? - Меня зовут Ван Ли. - Откуда вы приехали? - Я приехал из Китая.) Уже эти первые диалоги имеют коммуникативную направленность.

Изучение лексических тем («Моя семья», «Моя группа», «Город, в котором я живу и учусь» и т.д.) можно завершать ролевыми или ситуативными играми. Конечно, игры предваряются введением лексики по теме, речевых моделей и клише, постановкой проблемы, которую нужно решить в ходе игры, распределением ролей. После изучения темы «Моя страна» можно совершить, например, «экспресс-путешествие» в страны обучаемых студентов.

Например, при изучении темы «Моя группа» можно провести ситуативно-ролевую игру: в группу пришел новый студент, которого нужно познакомить со студентами. Можно разыграть и такие ситуации: 1) Вы – преподаватель, задача которого познакомиться со своими студентами, рассказать о себе, о своем предмете; 2) вы – студент, в задачу которого входит узнать все о преподавателе и его предмете.

говорити про толерантність, тут може йтись тільки **про терпіння та смиренність**. Суб'єкт прагне врегулювати конфлікт шляхом переважного просування своїх планів, для чого використовує силу, виявляє ворожість, вдається до мовної агресії. Необхідно відзначити, що агресивність є, ймовірно, найбільш простою для індивіда реакцією на найрізноманітніші ситуації, отже, і мовна агресія як *реакція на вербальні та невербальні подразники*, що виникають при напруженості у спілкуванні, *виникає досить легко*. Напруженість у спілкуванні може створюватися комунікантами як навмисно, так і не навмисно, а **внаслідок незнання етикетних, конвенціональних норм та принципів спілкування, культурних стереотипів**.

Під час контакту різних мовних культур напруженість виступає як наслідок групових та індивідуальних норм, які не збігаються між собою або з нормами загальнокультурними. Без спеціальних зусиль напруженість долається найчастіше **через агресивний мовленнєвий акт**. У свідомості носіїв мови **толерантність** припускає **інтолерантність** як свого неодмінного **корелята**, тому у семантичному просторі концепту толерантності розташовуються поняття, що мають відносно неї зворотний знак, - нетерпимість, агресивність, переслідування, насильство, диктат, ворожість. І, нарешті, суб'єкт може не примирятися з конфліктом, але врегулювати його шляхом мирного розв'язання. Суб'єкт розуміє іншого та визнає право кожної людини на можливість мати власну думку, відмінну від його власної, він **прагне діяти згоди**, визнаючи при цьому рівноправність сторін та забезпечуючи максимально повне задоволення інтересів **ціною взаємних поступок**. Ця позиція випливає з **морального стоїцизму** - принципового визнання рівних прав людини на найбільш повний розвиток своїх здібностей. Нейтралізація ситуації ризику, що виникає у процесі комунікації, припускає взаємне пристосування або адаптацію, коли хоча б один з комунікантів намагається обійти перешкоду. З огляду на подібний розвиток подій, необхідно визнати, що до **концептуального поля толерантності** входять поняття **згода, консенсус, компроміс, примирення, поступливість**.

Підсумовуючи, слід зазначити надзвичайну ємність концепту толерантність. І російська, і українська мови, які не мають споконвічного слова для позначення концепту, в основі якого лежав би феномен толерантності, тим не менше виробила виробила систему засобів, призначених для подання ментально ціннісних змістовних складових такого концепту. Формування поняття толерантності у сучасних російській та українській лінгвокультурах розпочалося пізніше, ніж у західних етнокультурах, і продовжується до цих пір. Таким чином, змістовна сторона концепту постійно актуалізується, поповнюється, зачіпаючи все нові аспекти людських взаємин.

У його змісті переплетені поняття **толерантності як психологічної сутності**, як **моральної установки або розташування розуму**, а також як **спектру різних типів поведінки та міжособистісних відносин**.

Про національний характер концепту можна говорити тому, що він є соціально-культурним гештальтом, функціонуючою системою культурних

цінностей. У його змісті можна виявити і негативні конотації як відгомони героїчного радянського часу, і позитивні оцінки як відображення рис нового мислення. Толерантність за типологією концептів, розробленою І.О. Стерніним, є прикладом сегментного концепту, де чуттєво-образне ядро становить наочний образ *спокійної, ввічливої, незворушної, стриманої людини*. Це кодуєчий образ, одиниця універсального предметного коду. [15 .с. 182]

На основі змісту цих сегментів можна дійти висновку про те, що до концепту «толерантність» входить і фізіологічне значення поняття «толерантність», яке означає *стійкість відносно незвичних зовнішніх впливів та яке відбивається переважно у медичному та екологічному сегментах, і особистісне значення* цього поняття, яке варіюється у рамках ряду «*терпимість - повага (шанобливе ставлення) - визнання права за іншим - допущення – відсутність упередження*» та відображається в усіх інших сегментах.

Резюме. Аналізуються поняття толерантності у 2 аспектах: *на лінгвокогнітивному рівні* – описується зміст концепту *толерантність* через аналіз мовних засобів, які об'єктивують його у мові та подають у семантичному просторі мов; *на комунікативному рівні* - описується вияв толерантності у міжособистісному спілкуванні народу, в особливостях комунікативної поведінки етносу. Зазначається, що до концепту **Толерантність** входить і фізіологічне значення поняття «толерантність», і особистісне значення цього поняття. **Ключові слова:** Концепт «толерантність», системно-мовне значення слова, концептуальне поле, семантичний простір, когнітивна структура поняття.

Резюме. Анализируются понятия толерантности в 2 аспектах: на лингвокогнитивном уровне - описывается содержание концепта толерантности через анализ языковых средств, объективирующих его в языке и представляющих в семантическом пространстве языков; на коммуникативном уровне - описывается проявление толерантности в межличностном общении народа, в особенностях коммуникативного поведения этноса. Отмечается, что в концепт Толерантность входит и физиологическое значение понятия «толерантность», и личностное значение этого понятия. **Ключевые слова:** Концепт «толерантность», системно-языковое значение слова, концептуальное поле, семантическое пространство, когнитивная структура понятия.

Summary. A concept of tolerance in 2 aspects: Linguistic and Cognitive level - describes the contents of the concept of tolerance through analysis of linguistic resources, obektiviruyuschih it in language and represent in the semantic space of language; on the communicative level - describes the manifestation of tolerance in the intellectually gifted people, particularly the communicative behavior of the ethnic group. It is noted that the concept of tolerance includes the physiological significance of the concept of "tolerance", and the personal significance of the concept. **Keywords:** The concept of tolerance, system-language word meaning, conceptual field, semantic space, cognitive structure of concepts.

активність не повинна навязуватися студентам – вони повинні добровільно, свідомо виявляти її. Для цього слід створити певні дидактичні та психологічні умови.

Адже відомо, що ефективність процесу навчання залежить від особистості викладача. Саме його бажання допомогти студенту в практичному використанні отриманих теоретичних знань, в адаптації в новій мовній середі привело до впровадження в навчальний процес методів активного навчання в комплексі з ігровими технологіями.

Ігрові технології представляють собою дидактичні системи застосування різних ігор, формують вміння, навички розв'язання поставлених проблем на основі вибору альтернативних варіантів: цікаве ігрове проектування, індивідуальний тренінг, розв'язання практичних завдань і т.д.

Серед багатьох форм організації навчального процесу, особливою формою відносин навчаних до навколишньої дійсності є гра. Вона сприймається як спосіб формування конкретних навичок поведінки, навчання, як різного роду активність (емоційна, інтелектуальна, творча і т.д.).

В ігровому процесі виявляються творчі можливості особистості, розвиваються комунікативні якості, уявлення як основа творчої діяльності, образна, асоціативна пам'ять, мова, формуються нестандартне мислення. Ігрова ситуація ставить студентів перед проблемою вибору, пошуку, активізує їх сили.

Гра – це одна з форм і один з основних методів навчання. Щоб жити в реальному світі, людина часто моделює дійсність, «програвает» окремі ситуації своєї діяльності. Ігрову ситуацію можна використовувати багато разів, змінюючи умови і обставини дійства.

В кожній ігровій ситуації вирішується певна поведінча задача. Мета ігрових ситуацій – домогтися розв'язання різного роду проблем з допомогою знання російської мови, тобто вчитися російській мові, використовуючи її як засіб комунікації.

Метою комунікації, в свою чергу, є досягнення взаєморозуміння і взаємодії з співрозмовником. Мотивом комунікації, що стимулює іноземних студентів вивчати російську мову, є потреба в соціалізації. Крім того, гра відображає емоційне ставлення особистості до навколишньої дійсності, підвищує життєвий настрій, стимулює успішне виконання основних видів діяльності.

В даний час ігри, які використовуються в навчальному процесі університету, за загальними рисами можна класифікувати таким чином: ігри, які інтенсифікують навчання; комунікативні; ігри, що сприяють релаксації. Одні і ті ж ігри можуть виконувати декілька функцій: 1) функція навчання, спрямована на розвиток навичок і вміння; 2) комунікативна функція, що сприяє встановленню емоційних і особистих контактів; 3) функція відпочинку і релаксації, спрямована на створення сприятливої, доброжелателісної атмосфери, зняття емоційного стресу, викликаного інтенсивним навчанням.

ПРИМЕНЕНИЕ И ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Т. Д. Цвилова

Проблемы совершенствования методов, форм организации учебного процесса, поиск ответа на вопрос, как учить, как создать необходимые условия для развития и самореализации личности в процессе обучения, как повысить эффективность учебного процесса и достичь высокого интеллектуального уровня обучаемых сегодня остается актуальным. Занятия, проводимые в вузе, должны пробуждать у студентов интерес, мотивацию к изучению русского языка, учить самостоятельному мышлению и действиям в новой языковой среде. Поэтому главная задача заключается в том, чтобы при помощи соединения традиционных и современных методов, форм и технологий способствовать эффективному обучению студентов-иностранцев. В значительной мере этого можно достичь при использовании, прежде всего методов активного обучения в соединении с игровыми технологиями.

Проблеме внедрения активных методов в учебный процесс вузов были посвящены работы Вербицкого А.А., Вергасова В.М., Хруцкого Е.А., статьи К.В.Дубич, Н.Н.Давыдюк и др. Проблемы игровых технологий в процессе обучения русскому языку иностранных студентов рассматривались в работах Шиловой К.А., Усмановой Е.А., Арутюнова А.Р. и других. Однако вопросы использования игровых технологий в процессе активного обучения русскому языку иностранных студентов остаются мало изученными и актуальными.

Методы активного обучения предполагают, в первую очередь, включение человека в образовательный процесс, использование принципов моделирования мышления, взаимодействия обучаемого и преподавателя, создание оптимально подходящих условий для обучения, включение чувств и эмоций. До начала обучения студент должен определить желаемое состояние, т.е. ответить на вопросы: Чего вы хотите? Причем, цель должна быть заявлена в позитиве (я хочу выучить русский язык). Насколько это зависит от вас? Если это у вас будет, что вам это даст? Что мешает вам достичь этой цели?

Акцент в активном обучении сделан на то, как передать, установить, организовать интерактивную связь с убеждениями и ценностями других людей, как мотивировать обучаемых, как эффективно учить и учиться, осуществлять поставленные цели и задачи.

Активность личности определяется как деятельное состояние субъекта. Первопричиной активности человека, с точки зрения психолога, являются те внутренние противоречия между достигнутым и необходимым уровнем развития, которое он переживает в различных жизненных обстоятельствах и которые побуждают к деятельности [1].

Принцип активности обучения является одним из основополагающих в процессе организации эффективного учебного процесса. Он должен отражать общие требования к организации учебного процесса. Преподаватель знает, что

Література

1. Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности: Коллективная монография / Отв. ред. Н.А. Купина и М.Б. Хомяков. - М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2005. - 542 с.
2. Городецька О.В. Національно-марковані концепти в Британській мовній картині світу ХХ століття. –Автореферат...кандидата філологічних наук, КНУ, 2003.
3. Іщенко Ю. Умови можливості толерантності в античності//Філософська думка, 2001. - № 3.
4. Синельникова Л. Н. Роль концепта толерантность в формировании демократического общества // Л. Н. Синельникова. Жизнь текста, или Текст жизни : избр. работы в 3-х т. — Луганск : Знание, 2005.
5. А.С. Дедова. Лексико-семантическая интерпретация концептов толерантность и терпимость. Эл.рес.: <http://mmj.ru/index.php?id=44&article=342&type=98>
6. Солдатова Г.М., Шайгерова Л.А., Шарова О.Д. Жизнь в мире с собой и другими. Тренинг толерантности для подростков. – М.: Генезис, 2000.
7. Тягло О. Толерантність сьогодні// День. - №87. – 19.05.01.
8. Декларація принципів толерантності// Педагогіка толерантності, 1999. - № 3-4.
9. Солдатова Г.М., Шайгерова Л.А., Шарова О.Д. Жизнь в мире с собой и другими. Тренинг толерантности для подростков. – М.: Генезис, 2000.
10. Гусейнов А. А. Этика и философия ненасилия // Толерантность: Материалы школы молодых ученых «Россия – Запад: философские основания социокультурной толерантности» Екатеринбург, 2001.
11. Складаревская Г.М. Толковый словарь русского языка конца ХХ в. Языковые изменения. СПб., 1998
12. Фулье А. Психология французского народа // Революционный невроз. М.: 1998.
13. Ільїн І.А. О русской идее. Эл.рес.: <http://support.microsoft.com/kb/968513/>
14. Уолцер М. О терпимости. М., 2000
15. Стернин И.О. Методика исследования структуры концепта. // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж, 2001.

Подано до редакції 10.10.2010

УДК 371.134:796

ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Бслікова Наталія Олександрівна
кандидат біологічних наук, доцент,
завідувач кафедри фізичної реабілітації
Луцького інституту розвитку людини
університету "Україна", м. Луцьк

Постановка проблеми. Сучасний період розвитку України характеризується переходом до високотехнологічного інформаційного суспільства, у якому якість людського потенціалу, рівень освіченості та культури всього населення набувають вирішального значення для економічного і соціального поступу країни. Інтеграція і глобалізація соціальних, економічних і культурних процесів, які відбуваються у світі, перспективи розвитку української держави на найближчі два десятиліття вимагають глибокого оновлення системи освіти, зумовлюють її випереджувальний характер.

Нині серед основних завдань професійної підготовки фахівців вищої школи є формування особистості, яка може творчо, свідомо, самостійно визначати мету своєї майбутньої діяльності, здатна до саморегуляції, що забезпечить досягнення цієї мети. Актуальними є питання, що стосуються модернізації змісту професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації в контексті відповідності сучасним вимогам вищої школи.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз наукових праць з проблем професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації виявив, що окремі аспекти досліджуваного питання ґрунтовно вивчали: Т.В.Д'яченко, В.О.Кукса, О.І.Міхеєнко, Л.П.Сущенко – загальні питання професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах; Волошко Л.Б. – формування професійної компетентності, І.П.Зенченков – виховання духовних цінностей, Т.М.Бугеря – використання міжпредметних зв'язків у фаховій підготовці фізичних реабілітологів; Т.В.Бойчук – окремі питання становлення фахової підготовки фізичних реабілітологів.

Мета статті – розкрити особливості змісту професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах України у сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі реформа вищої освіти України здійснюється у двох площинах: у площині національної стратегії соціально-економічного розвитку та у площині співпраці та інтеграції в європейський і світовий освітній простір. Запровадження основних положень Болонського процесу передбачає врахування національних підходів до організації навчання, змісту освіти, традицій у підготовці майбутніх фахівців з вищою освітою.

Останнім часом посилюється важливість упровадження інновацій у сферу вищої освіти, коли все відчутнішим стає розрив між раніше набутими

відрізнятися для різних груп студентів та неодмінно коригуватися кожного навчального року. Звичайно, що все перераховане вище викличе певне незадоволення працівників навчальних відділів, які змушені будуть певним чином весь час адаптувати навчальні плани. Однак, на нашу думку, по-перше вирішення даної задачі може бути цілком автоматизовано із використанням стандартної сукупності комп'ютерних програм, а по-друге, зазначені витрати цілком будуть виправдані за рахунок суттєвого зростання якості засвоєння матеріалу з того чи іншого предмету або ж набуття відповідних професійних навичок.

Резюме. Ця стаття стосується окремих аспектів організації управління якістю освітніх процесів із використанням принципів системно-кібернетичного підходу. В даному випадку розглядається алгоритм оптимізації процесу контролю результативних параметрів. Пропонується змінити існуючий підхід щодо планування контрольних заходів під час здійснення навчання у вищих навчальних закладах. **Ключові слова:** управління якістю, освітній процес, контроль якості реалізації процесу, системно-кібернетичний підхід.

Резюме. Эта статья касается отдельных аспектов организации управления качеством образовательных процессов с использованием принципов системно-кибернетического подхода. В данном случае рассматривается алгоритм оптимизации процесса контроля результативных параметров. Предлагается изменить существующий подход к планированию контрольных мероприятий в ходе обучения в высших учебных заведениях. **Ключевые слова:** управление качеством, образовательный процесс, контроль качества реализации процесса, системно-кибернетический подход.

Summary. This article concerns separate aspects of the organisation of quality management of educational processes with use of principles of a system-cybernetic campaign. In this case the algorithm of optimisation of process of control of productive parameters is considered. It is offered to change the existing approach to planning control actions during training in higher educational institutions. **Keywords:** quality management, educational process, quality of realisation of process, the system-cybernetic approach.

Література

1. Науково-методичні засади системно-кібернетичного підходу до управління в освіті. – Вінниця: ПП «Едельвейс і К», 2009.- 582 с.
2. Яблочников С.Л., Синтез динамічних моделей управління освітніми системами в межах кібернетичного підходу. – Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки).- №3.- Бердянськ: БДПУ, 2009.- С.217-224.
3. Яблочников С.Л. Иерархия моделей педагогических систем. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету. Серія педагогічна / [редкол.: П.С.Атаманчук (голова, наук. ред.) та ін.]. - Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2009.- Вип. 15: Управління якістю підготовки майбутніх учителів фізики та трудового навчання. - С.138-140.

Подано до редакції 04.05.2010

що перпендикулярна осі t і проходить через точку t_1 , а також дійсної траєкторії розвитку виробничого процесу $V(t)$.

При нормальних умовах функціонування системи точка з координатами $(t_1, V(t_1))$ знаходиться між двома прямими $V_1(t)$ та $V_2(t)$, що відповідають відповідно максимально та мінімально допустимим швидкостям реалізації освітнього процесу. Наступна точка здійснення контролю визначається з урахуванням попередньо наведеного припущення, а саме: в найгіршому випадку, з моменту часу t_1 до наступного моменту контролю, процес буде розвиватися з нульовою швидкістю (розвиток зовсім відсутній), його графік при цьому буде паралельним осі t . В такому випадку в момент часу t_2 існує єдина можливість виконання планового завдання лише при умові подальшого розвитку процесу з максимальною швидкістю, а його графік буде цілком відображатися прямою лінією $V_1(t)$.

Таким чином, момент часу t_2 можна визначити, як абсцису точки, котра знаходиться на перетині графіку функції $V_1(t)$ та прямої лінії, що є паралельною осі t та проходить через точку з координатами $(t_1, V(t_1))$. Решта точок контролю визначального параметра освітнього процесу визначаються за аналогічним алгоритмом (рис.1).

З урахуванням наведених вище тлумачень, досить просто знайти аналітичну форму запису визначення моментів часу, що відповідають точкам оптимальної реалізації контролю за ходом освітнього процесу.

Таким чином, поставлена задача нами вирішена і графічно, і аналітично.

Висновки. І зазначеного вище, можна зробити декілька висновків. А саме:

- хід реалізації освітніх процесів відображається нелінійною функцією;
- зазначений процес можна характеризувати за допомогою планових показників (оптимального плану виробництва освітньої продукції та планового періоду), а також середніх показників його динаміки (мінімальної, максимальною та плановою швидкості реалізації);
- управління освітнім процесом можна здійснювати із використанням інформації стосовно різниці поточних значень динаміки функції результату та планових середніх показників;
- контроль вихідних параметрів освітнього процесу має реалізовуватися в певні проміжки часу, кількість яких у плановому періоді та відстань в часовому вимірі між якими залежить від характеру самого процесу, а також результатів попередніх контрольних заходів;
- визначення моментів часу, в які потрібно здійснювати контрольні заходи можна реалізувати, із застосуванням як графічного, так і аналітичного способів.

Що ж, з урахуванням наведеного, на нашу думку, потрібно змінити у традиційній схемі реалізації освітнього процесу та принципах контролю за його ходом? По-перше, скасувати жорстку регламентацію адміністрацією ВНЗ в кількості і часі проведення контрольних заходів щодо різноманітних дисциплін.

Для кожної дисципліни, в залежності від її обсягу та динаміки опанування навчального матеріалу студентами, має бути реалізована окрема схема здійснення контрольних заходів. Алгоритм контролю може суттєво

професійними знаннями та навичками, з одного боку, і вимогами до них постійно трансформуючого ринку праці – з другого. Притаманна ринковим відносинам динаміка розвитку виробництва потребує надання професійній освіті певної якості, ефективності, гнучкості та орієнтації на постійні зміни між попиту і пропонуванням кадрів. Тому важливо закріпити у свідомості молодих фахівців думку щодо безперервності процесу освіти – “освіти через усе життя” – як одного з найважливіших чинників конкурентоспроможності, самодостатності в постійно змінюваному світі.

В.В.Мартиненко визначає три основні аспекти суті неперервної освіти: перший – коли в неперервній освіті бачать професійну освіту дорослих, так зване підвищення кваліфікації, а по суті компенсаторну, додаткову освіту, частину “кінцевої” або освіти “на все життя”. Прихильники іншого віддають перевагу педагогічно-організованим формальним структурам (гуртки, курси, ФПК, засоби масової інформації, заочне і вечірнє навчання). Ідея довічної освіти – потреба особи, прагнення до пізнання себе й навколишнього світу, освіта “крізь усе життя” є основою третього підходу, який, на наш погляд, є найбільш продуктивним і перспективним [5, с. 56].

Головний сенс безперервної фізкультурної освіти – постійне творче оновлення, розвиток і вдосконалення кожної людини, її особистих, фізичних якостей та зміцнення здоров'я впродовж усього життя.

Зростання ролі безперервної фізкультурної освіти в сучасній соціально-економічній ситуації, на думку В.В.Мартиненка, призводить до того, що поряд з традиційними функціями педагога (навчання виховання, допомога в розвитку, оцінка, робота з батьками тощо) в умовах модернізації освіти актуалізуються також професійні функції: організація змістовної і професійної сторін освіти й соціокультурного середовища [5, с. 56]. Основним є рішення завдань посилення адресної підготовки фахівців, максимальної орієнтації на конкретні запита освітніх установ усіх типів і рівнів акредитації й суб'єктів ринку освітніх послуг, збережених для свободи вибору особою освітньої траєкторії.

Якісна вища професійна освіта повинна забезпечити майбутньому фахівцеві можливість для саморозвитку в процесі професійної діяльності відповідно до потреб особистості, виробництва і суспільства. Виходячи з цього, підготовка фахівців з фізичної культури і спорту, які володіють сучасними інформаційними технологіями і мають можливість безперервно отримувати фахову наукову та навчально-методичну інформацію, набуває особливого значення.

Як зазначає К.В.Короленко, структурна організація професійної фізкультурної освіти складатиметься з керуючого, змістовного, процесуального та результативного компонентів. *Керуючий компонент* включає в себе: визначення мети фізкультурної освіти фахівця, сформованої на основі системного аналізу професійної діяльності педагога з фізичної культури і спорту; визначення змісту освіти, що впливає з її цілей; визначення змісту виховання, здатного реалізувати поставлену мету. *Змістовий компонент* системи представлений тими елементами змісту фізкультурної освіти, які забезпечують його спрямованість на формування професійно-особистісної

компетенції студентів. Наповнення цього поняття визначають чотири концептуальні положення: гнучкість, толерантність, безперервність, доцільність. *Процесуальний компонент* включає цілісну систему видів діяльності, прийомів і дій, які орієнтують студента на синтез професійного, духовного і фізичного його майбутньої професійної діяльності. *Результативний компонент* – універсальна зовнішня оцінка результатів роботи вузу, елементом якої можна розглядати здатність випускника до адаптації в змінних умовах навколишнього світу і підвищеної динамічності професійної діяльності [3, с. 91].

А.А.Нікітіна вважає, що зміст і направленість процесу навчання студентів базовим основам фізкультурної діяльності характеризується: формуванням природничонаукового світогляду студента в галузі фізичної культури; розширенням функціональних і адаптаційних можливостей організму за допомогою фізичних вправ у навчальних, позанавчальних самостійних заняттях на основі набутих знань в процесі фізкультурної освіти; навчання вмінню використовувати різні системи і види фізичних вправ, які мають оздоровчу, реабілітаційну, рекреаційну, спортивну направленість у фізичному самовдосконаленні; розвитком основних фізичних якостей на базі загальної і спеціальної фізичної підготовки; розвитком основних психічних процесів і індивідуальних якостей особистості завдяки активному використанню фізичних вправ і залученню до різних видів фізкультурної діяльності, яка характеризується направленим перетворенням “внутрішньої” природи індивіда і реалізує його потреби в активній творчій життєдіяльності [6, с. 155].

У числі нових і перспективних парадигм модернізації системи професійної фізкультурної освіти актуалізується гуманістична парадигма професійної оздоровчо-відновлювальної підготовки. До цінностей гуманістичної парадигми професійної діяльності відносяться формування і збереження здоров'я, формування професійно-значимих цінностей і особистісних якостей, гуманізація професійної фізкультурної освіти, формування мотивації на продовження занять фізичною культурою, результативність фізкультурно-оздоровчої, реабілітаційно-відновлювальної, навчальної, спортивної діяльності.

В рамках фізкультурної освіти особливим чином вирізняється підготовка фахівців з фізичної реабілітації як фахівців оздоровчої галузі та галузі фізичного виховання. Сфера діяльності таких фахівців знаходиться у межах відновлювального оздоровлення (В.О.Кукса, Ю.О.Лянной), основними засобами якого є фізичні вправи в рівноправній єдності з оздоровчими силами природи та гігієнічними факторами.

Вищі навчальні заклади здійснюють підготовку фахівців із фізичної реабілітації на принципах гуманізму, демократизму, особистої відповідальності та пріоритетності загальнолюдських цінностей, а також на принципах медичної деонтології та етики. Фахівець із фізичної реабілітації має бути розвинутою, освіченою та інтелігентною людиною, яка може кваліфіковано здійснювати оздоровчу, відновлювальну та виховну роботу з різними верствами населення, тобто з хворими та здоровими.

зворотнім зв'язком.

В першому випадку реалізується внутрішній контроль параметрів самою системою, в іншому – зовнішній контроль «надсистемою», яка в свій час й сформувала планове завдання Впл або сукупність планових показників (навчальний відділ, управління освіти, міністерство освіти і науки тощо). В ситуації з реалізацією навчального процесу останній варіант відповідає контрольному зрізу знань, котрий може бути реалізовано як керівництвом навчального закладу, так і контролюючим органом в ході проведення акредитаційних, ліцензійних або інших процедур.

Набуття інформації про хід реалізації педагогічного процесу, як правило, відбувається у дискретні моменти часу (поточне опитування, проведення самостійних і контрольних робіт, реалізація модульного чи підсумкового контролю тощо). З теоретичної точки зору, чим частіше система або її керуюча частина набувають інформацію, тим більш якісно може бути реалізовано процес управління. Однак, практичний досвід свідчить про те, що безперервні опитування, по-перше, відволікають від здійснення основного виробничого процесу - передачі знань та умінь, гальмуючи його, а по-друге, зазначені заходи будуть потребувати збільшення витрат на їх реалізацію.

І навпаки, суттєве зниження частоти здійснення контрольних заходів стосовно поточних результатів процесу, може призвести до зриву виконання запланованого завдання, за рахунок пропуску певного критичного моменту часу й не прийняття вчасно відповідного управлінського рішення. В педагогічній діяльності це, в першу чергу, стосується поточного моніторингу викладачем процесу опанування знань різними за їх здібностями до навчання студентами. Всю сукупність яких цілком можна розмежувати на декілька окремих груп, кожна з яких потребує відповідного рівня уваги.

В зв'язку із цим виникає декілька задач стосовно організації ефективного функціонування освітнього процесу та управління ним. Зокрема, першою задачею є формування оптимального алгоритму (плану) реалізації контролю. В якості якої будемо розуміти визначення відповідного розподілу точок вздовж осі t встановлення чисельних значень результативних параметрів освітнього процесу. Для вирішення цієї задачі скористаємося комплексним аналітично-графічним методом. Крім того, сформуємо систему обмежень, зробивши далі певні припущення та зауваження.

Для початку проведемо пряму лінію через точку з координатами $(t_{пл}, V_{пл})$, що є паралельною графіку $V_1(t)$. Ця траєкторія $V_1(t)$ буде відображати екстремальну ситуацію, а саме: минув час t_1 , а освітній процес не розпочався (форс-мажорні обставини, карантин, хвороба викладача тощо). Однак, існує можливість реалізації такого сценарію його розвитку, коли весь час, що залишився до моменту $t_{пл}$, подальший рух буде відбуватися із максимальною середньою швидкістю $V_{срmax}$ і при цьому буде досягнуто запланований результат.

В свою чергу, точку з координатою t_1 можна вважати максимально віддаленим моментом часу для отримання першої порції інформації про визначальні параметри освітнього процесу (наприклад обсяг виробництва освітньої продукції), числові параметри яких визначаються на перетині прямої,

стосовно відсутності на графіку розривів та прояву суттєвих нелінійностей.

В зв'язку із зазначеним вище, цілком логічно визначити певну середню швидкість $V_{ср}$ реалізації освітнього процесу від його початку до моменту досягнення запланованого результату $V_{пл}$. Зокрема, така величина буде однозначно характеризувати розвиток подій у випадку лінійної залежності виконання виробничого завдання V від t . Зрозуміло, що протягом планового періоду $t_{пл}$ швидкість виконання роботи освітньою системою $V(t)$ може змінюватися в межах: $V_{min}(t) \leq V(t) \leq V_{max}(t)$. В такому випадку, траєкторія руху системи буде відрізнятися від прямої лінії та мати більш складну форму.

Аналогічних змін може також набувати й середня швидкість в межах: $V_{срmin} \leq V_{ср} \leq V_{срmax}$. Коливання зазначених швидкостей залежить від низки факторів (організаційних, економічних, технологічних, психологічних тощо). Крім того, цілком логічно зробити припущення, що існує певний допустимий люфт довжини планового періоду $t_{minпл} \leq t_{пл} \leq t_{maxпл}$, який, зокрема, може бути тлумачено за рахунок невеликих відхилень в часі від стандартного періоду навчання (перездачі контрольних заходів, дострокова здача екзаменаційної сесії з певних причин тощо). В такому випадку, $V_{срmin}$ буде відповідати максимально можливому терміну реалізації освітнього процесу $t_{maxпл}$.

Перейдемо до розгляду моделі процесу виконання роботи освітньою системою. На рис.1 представлено три лінійних функції $B1(t)$, $B2(t)$ та $V_{пл}(t)$, котрі відповідають траєкторіям реалізації процесу із мінімальною, максимальною та плановими швидкостями, незмінними протягом усього періоду $t_{пл}$. Фактично ж динаміка освітнього процесу розвивається відповідно до функції $V(t)$. І можна вважати, що графічно модель нами є цілком відображеною.

Швидкість реалізації процесів системою буде залежати від кількісного та якісного складу ресурсів R , загальну кількість яких можна визначити за формулою:

$$R = \sum_{i=1}^k n_i r_i + \Delta R, \text{ де} \quad (1)$$

n_i – кількість окремого i -го ресурсу r_i ;

r_i - вклад i -го ресурсу у загальний обсяг;

ΔR - частина ресурсів (запас), що в певний момент часу не використовуються для реалізації процесу (вихід з ладу лабораторного чи навчального обладнання, хвороба або відпустка викладача тощо), однак, котра в будь-який момент часу може бути задіяна для досягнення визначеної мети.

Фактичний хід робіт по виконанню системою планового завдання може відрізнятися від запланованого заздалегідь, а тому має контролюватися. Відхилення виробничого процесу від запланованого може бути встановлено або за рахунок інформації про зміни кількісного та якісного складу ресурсів і певну компенсацію таких збурень будемо йменувати управлінням із розімкнутим контуром, або в наслідок контролю поточного результату та його відхилень від запланованого розвитку, компенсація яких є управлінням із

На думку Т.В.Д'яченко, у професійній підготовці фізичних реабілітологів в центр уваги повинні бути поставлені: вчення про здоров'я, адаптаційні реакції і резистентність організму; розробка нової методології фізичної реабілітації, що визначає тісний взаємозв'язок і взаємодію її теоретичних положень з їх практичною реалізацією в умовах спеціального психомоторного тренінгу; вдосконалення навиків лікувального комплексного психофізичного тренування; формування знань про сучасні методи донозологічної діагностики в практиці масових обстежень населення; комп'ютерне моделювання тестових програм оцінки рівня здоров'я, його ушкодження, фізичної підготовленості реабілітантів; моніторинг здоров'я різних вікових груп [2, с. 45].

Кардинальною метою професійної підготовки фізичних реабілітологів, як зазначає Т.В.Д'яченко, стає важлива громадська домінанта – подолання негативних тенденцій формування здоров'я у дорослих та дітей, сприяння відновленню здоров'я до його оптимальних значень у осіб, що страждають на хронічні недуги, повернення до нормального життя людей з фізичними дефектами, відставанні в розвитку і тих, кого називають “людина з особливими потребами” [2, с. 45].

Варто зауважити, що у висвітлених дослідженнях немає цілісного погляду на весь спектр проблеми, що включає розробку теоретико-методичного та науково-методологічного забезпечення навчального процесу професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації, зокрема, в рамках запровадження державного освітнього стандарту підготовки фахівців оздоровчого-реабілітаційної сфери, що є запорукою високого рівня готовності таких фахівців до здоров'язбережувальної діяльності.

Аналіз стану підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації, здійснений Т.М.Бугерею, засвідчив, що сучасний процес професійної підготовки майбутнього фізичного реабілітолога набуває ефективності за умови використання системного, діяльнісного, інтеграційного, аксіологічного, синергетичного підходів. Інтеграційний підхід передбачає використання знань, з різних професійно орієнтованих дисциплін; системний підхід дає можливість виявити роль і місце кожної дисципліни в процесі підготовки майбутніх фізичних реабілітологів та встановити взаємозв'язки між дисциплінами, забезпечуючи формування у студентів цілісної системи знань, умінь і навичок; синергетичний підхід зумовлює виокремлення таких форм між предметної інтеграції, які дозволяють формувати у студентів “відкрити” систему знань, яка здатна в подальшому інтегруватися в нові системи знань; аксіологічний підхід передбачає визнання цінності людини в єдності духовних, фізичних та психічних аспектів, значущості надпредметного знання в системі професійної підготовки майбутнього фізичного реабілітолога [1, с.11].

Показником підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації є їхній професіоналізм, що проявляється не лише у високому рівні теоретичної підготовки, але й умінні застосовувати знання на практиці й набувати нових знань; здатності формулювати професійні завдання та знаходити раціональні способи їхнього вирішення; націленості на особистісне самовираження й саморозвиток; умінні здійснювати вибір оптимальних методів досягнення значних якісних і кількісних результатів професійної діяльності та ін.

Процес узгодження всіх етапів та ланок професіоналізації студентів-реабілітологів, на думку Т.В.Д'яченко, базується на складній системі прямих і зворотних, міждисциплінарних та міжособистісних зв'язків, які доводиться врховувати викладачу у своїй роботі. Категорія "конкретного образу результату" в цьому сенсі є надзвичайно необхідною студенту, оскільки чітко детермінує та спрямовує його навчальні цілі і подальше їх конкретне втілення в духовно-інтелектуальному капіталі, тобто в стабільно стійких психічних новоутвореннях майбутнього професіонала відновлювально-оздоровчої роботи [2, с. 43].

Як вважає Ю.О.Лянной, основними педагогічними умовами впровадження у навчальний процес підготовки майбутніх фізичних реабілітологів новітніх фізкультурно-оздоровчих реабілітаційних технологій виступають матеріально-технічна та науково-методична забезпеченість спеціальності, доступність оволодіння студентами відповідними методиками, мотиви обрання студентами даної професії, індивідуальний і професійний стиль викладання спеціальних дисциплін, перспективи престижного працевлаштування випускників за фахом. Співпраця фахівців галузі охорони здоров'я, фізичної культури і спорту, валеології при підготовці фізичних реабілітологів створює додаткові можливості отримання професійних знань майбутніми фахівцями, що сприяє зацікавленості в них керівників лікувально-профілактичних, реабілітаційних, навчально-спортивних, корекційно-педагогічних, оздоровчих закладів [4, с. 101].

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з досліджуваного питання нами встановлено, що професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації реалізує як педагогічні, так і соціальні функції. Педагогічні функції включають: забезпечення відповідності професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації рівню сучасних професійних вимог до них; забезпечення професійної готовності для здійснення здоров'язберезувальної діяльності в освітніх, оздоровчих, спортивних, реабілітаційних закладах тощо; формування сфери професійно-значущих цінностей, якостей особистості фахівця з фізичної реабілітації. До соціальних функцій відносяться: підготовка гуманістично орієнтованого фахівця; соціальний захист за рахунок високої затребуваності на ринку праці; підвищення конкурентоздатності фахівця з фізичної реабілітації.

У сучасній фаховій науково-методичній літературі розглядається кілька шляхів удосконалення підготовки фахівців з фізичної реабілітації. Підготовка до здійснення професійної діяльності в здоров'язберезувальному режимі є однією з найважливіших проблем теорії і практики вищої школи. Для її розв'язання необхідно вирішити такі тактичні завдання, як: зміцнення здоров'я через правильний фізичний розвиток; формування потреби в постійних і систематичних заняттях фізичною культурою; розвиток і вдосконалення природних рухових якостей: сили, спритності, витривалості; формування соматичної складової здоров'я: виховання культури харчування, дотримання режиму дня тощо; виховання потреби досягнення емоційної усталеності; розвиток навичок саморегуляції; розвиток психологічного імунітету до шкідливих звичок і усвідомленого ставлення до їхніх наслідків, розуміння

навчального посібника або написання одного умовного друкованого аркуша тощо).

По суті справи, результат функціонування освітньої системи V буде певною динамічною функцією $V(t)$, яка є визначеною на проміжку часу $0 < t \leq t_{пл}$, або якщо вважати початок функціонування системи в якості моменту відліку часу, то $0 < t \leq t_{пл}$.

Враховуючи накопичувальний характер всіх освітніх процесів, зокрема, накопичення знань або відповідних навичок внаслідок реалізації навчання, можна умовно вважати функцію $V(t)$ такою, яка монотонно зростає на проміжку від 0 до $t_{пл}$, досягаючи свого максимального значення $V_{пл}$ в точці зі значенням аргументу $t_{пл}$.

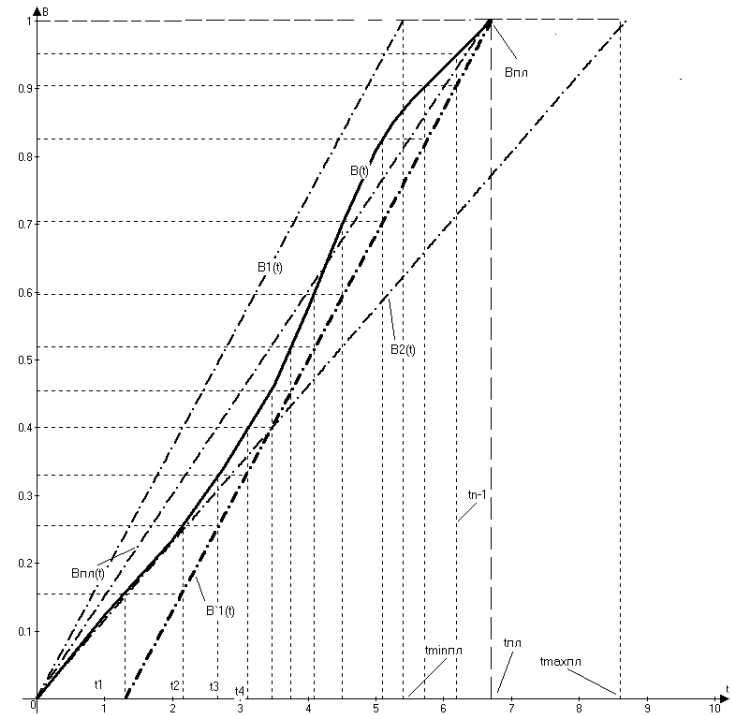


Рис.1. Графічна модель реалізації освітнього процесу

В [1, с.430] нами наведено цілу низку математичних моделей реалізації зазначених процесів, однак, фактично, всі вони, в якості базових, використовують експоненціальні, логарифмічні та логістичні функції і це визначається їх природою. В нашому випадку, загальний вид $V(t)$, може бути будь-яким, зокрема й таким, як показано на рис.1. Поки що введемо спрощення

системам, окрім суто технічних або ж виробничих, притаманні також й соціальні та економічні функції, які однозначно розмежувати досить складно. По-третє, сьогодня функціонування в освітній сфері неможливо без взаємодії її соціальних елементів із окремими технічними пристроями та системами. Більше того, в переважній більшості випадків, навчання за певним фахом передбачає обов'язкове опанування навичок роботи із ними.

Тобто, штучне відокремлення будь-яких галузей суспільно-економічного життя є недоцільним. З іншого боку, ми цілком погоджуємося із частиною зауважень та вдячні опонентам за ті елементи конструктивної критики, які й наштовхнули нас на матеріал, що наводиться нами тут.

Освіта, як і інші галузі, передбачає формування певного результату, внаслідок реалізації сукупності заздалегідь спланованих дій протягом визначеного часу t їх здійснення, а також характеризується обмеженою кількістю параметрів виражених чисельно. В межах підходу, котрий нами ретельно запропоновано в [1, с.497], такий результат будемо вважати певною кінцевою або ж проміжною продукцією, для якої може бути визначено її обсяг V в випуску. В свою чергу, час t - терміном реалізації такого виробничого, а в нашому випадку, освітнього процесу.

В [2, с.218] нами визначено, що саме можна вважати освітньою продукцією (освітні послуги, обсяг теоретичних знань та практичних навичок у фаховій галузі випускника навчального закладу, сукупність загальнолюдських якостей сформованих за рахунок реалізації виховних процесів, навчальні посібники, програми, тренажери тощо). Кожен з перерахованих її видів може бути визначений у абсолютних чи відносних одиницях виміру (в годинах, людино-годинах, байтах, відсотках, гривнях тощо), або ж - відображений за допомогою сукупності одиниць виміру.

З метою уникнення конкретизації одиниць виміру та відповідного спрощення математичних викладок, далі будемо визначати V або у відсотках (виконання повністю всього запланованого обсягу роботи приймаємо за 100%), або у відносних одиницях і в такому випадку трактувати його як імовірність досягнення на сто відсотків запланованого результату. А сам процес визначення обсягу результату освітнього процесу буде нами в подальшому розумітися, як встановлення міри можливого досягнення певної, заздалегідь сформованої мети (оптимального плану).

Для успішної реалізації будь-якого виробничого процесу, в тому числі й освітнього потрібно забезпечити наявність ресурсів R (матеріальних, фінансових, людських, енергетичних, інформаційних тощо), за допомогою яких й відбувається досягнення визначених цілей. Зазначені ресурси, в переважній більшості випадків, формують параметри руху системи в просторі визначальних координат, тобто, її спроможність виконувати виробничі функції, наприклад, з певною швидкістю.

Крім того, освітні процеси можна характеризувати за допомогою планового завдання $V_{пл}$ (навчальний план, встановлений або запланований обсяг навчальних годин тощо), яке потрібно виконати протягом визначеного періоду часу $t_{пл}$ (за семестр, місяць, тиждень, рік тощо). Такий час ми будемо іменувати плановим періодом (зокрема, відведений термін для створення

цінності здоров'я у всіх аспектах його прояву; розвиток мотивації до моральної поведінки як основи психічного та соціального здоров'я.

Одним з найважливіших пріоритетів рішення означених проблем Т.В.Д'яченко вважає розробку і активне впровадження в практику вищої школи новітніх ефективних педагогічних технологій. Перехід вищих навчальних закладів від авторитарної педагогіки до педагогіки співпраці передбачає адекватне і послідовне впровадження особистісно-орієнтованих технологій освіти і виховання, а також перехід навчання на суб'єктивні підстави з домінуючою установкою на всебічне удосконалення особистості самих студентів [2, с. 45].

Важливою перспективою підготовки фахівців з фізичної реабілітації ми вважаємо: впровадження сучасних інформаційних та практичних оздоровчо-реабілітаційних технологій; підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів; вільний доступ до системи Інтернет та електронної пошти; забезпечення сучасною науково-методичною літературою та електронним каталогом; міжнародне співробітництво для підвищення кваліфікації майбутніх фахівців в галузі фізичної реабілітації, обмін сучасним науково-методичним і практичним досвідом з науково-освітніми закладами, реабілітаційними центрами; укладення договорів про наукове і творче співробітництво з провідними науково-дослідними інститутами, клініками, реабілітаційними центрами і санаторіями, а також ознайомлення, обмін практичним досвідом з кафедрами, які здійснюють підготовку фахівців з фізичної реабілітації.

Висновки. Дослідження практичного стану професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації виявило, що наскільки фахівці фізичної реабілітації володіють професійною майстерністю, знаннями та вміннями, отриманими в процесі професійної підготовки, залежить якість їхньої професійної діяльності та рівень готовності до здоров'язбереження. Тому найбільш пріоритетного характеру набувають питання, що стосуються оптимізації педагогічного забезпечення навчально-виховного процесу, вдосконалення змісту навчання та зміни педагогічної парадигми, суть яких – в реалізації нових підходів до розробки змісту, форм та методів професійної підготовки фахівців нової формації, впровадження в навчально-виховний процес вищих навчальних закладів найбільш прогресивних інформаційних технологій.

Резюме. Реформа вищої освіти України передбачає запровадження основних положень Болонського процесу, зокрема, безперервності освіти. Зростає роль безперервної фізкультурної освіти, яка складається з керуючого, змістовного, процесуального та результативного компонентів. Підготовку фахівців із фізичної реабілітації вищі навчальні заклади здійснюють на принципах гуманізму, демократизму, особистої відповідальності та пріоритетності загальнолюдських цінностей. Сучасний процес професійної підготовки майбутнього фізичного реабілітолога набуває ефективності за умови використання системного, діяльнісного, інтеграційного, аксіологічного, синергетичного підходів. В процесі професійної підготовки фахівців реалізуються педагогічні та соціальні функції. Серед перспектив оптимізації підготовки фахівців з фізичної реабілітації вбачаємо впровадження в

навчально-виховний процес найбільш прогресивних інформаційних технологій. **Ключові слова:** фізкультурна освіта, професійна підготовка, фахівець, фізична реабілітація.

Резюме. Реформа высшего образования Украины предусматривает внедрение основных положений Болонского процесса, в частности, непрерывности образования. Возрастает роль непрерывного физкультурного образования, которая состоит из управляющего, содержательного, процессуального и результативного компонентов. Подготовку специалистов по физической реабилитации вузы осуществляют на принципах гуманизма, демократии, личной ответственности и приоритетности общечеловеческих ценностей. Современный процесс профессиональной подготовки будущего физического реабилитолога приобретает эффективность при использовании системного, деятельностного, интеграционного, аксиологического, синергетического подходов. В процессе профессиональной подготовки специалистов реализуются педагогические и социальные функции. Среди перспектив оптимизации подготовки специалистов по физической реабилитации видим внедрение в учебно-воспитательный процесс наиболее прогрессивных информационных технологий. **Ключевые слова:** физкультурное образование, профессиональная подготовка, специалист, физическая реабилитация.

Summary. Reform of Higher Education of Ukraine provides for the introduction of the main provisions of the Bologna process, in particular, the continuity of education. The role of continuous physical education, which consists of the manager, the content, procedure and efficient components. The training of specialists in physical rehabilitation universities carry on the principles of humanism, democracy, personal responsibility and the priority of human values. The modern process of training future physical rehabilitation specialist becomes effective in the use of the system, activity, integration, axiological, synergistic approaches. In the process of professional training implemented pedagogical and social functions. Among the prospects for optimization of training in physical rehabilitation, see the introduction of the educational process is the most advanced information technologies. **Keywords:** physical education, professional preparation, specialist, physical rehabilitation.

Література

1. Бугеря Т.М. Використання міжпредметних зв'язків в удосконалюванні навчальної діяльності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації / Т.М. Бугеря // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. — 2006. — № 3. — С. 10-12.

2. Д'яченко Т.В. Акмеологічний підхід у дослідженні проблем професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах / Т.В.Д'яченко // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. — 2008. — № 1. — С. 42-46.

3. Короленко К.В. Формування компетентно орієнтованого підходу у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту / К.В.Короленко // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. — 2009. — № 10. — С. 90-92.

Н.Вінер, О.Колесніков, Д.Новіков, І.Русман тощо, як окремі аспекти теорій великих, складних, активних та ієрархічних систем.

В межах розробленого системно-кібернетичного підходу для планування та організації ефективних процесів управління освітніми системами нами було запропоновано й обґрунтовано використання загального принципу моделювання. При цьому, в якості підґрунтя такої пропозиції були використані наукові надбання перерахованих вище авторів, які в свій час розробили досить велику сукупність різного роду математичних моделей соціально-економічних процесів. В [1, с.429] також наведено подібні конструкції, котрі, на нашу думку, в царині педагогічної кібернетики дозволяють успішно формалізувати процеси, що належать освітній сфері.

Метою даної статті є продовження досліджень методів, принципів, алгоритмів та інструментів управління освітніми об'єктами, системами та процесами.

Виклад основного матеріалу. В попередніх публікаціях [1, 2, 3], зокрема в монографії [1, с.343], ми обрали шлях проектування знань, накопичених в загальній управлінській науці (кібернетиці), зокрема, в її частині, що стосується управління технічними системами, в освітню галузь. При цьому, нами було застосовано принцип переносу властивостей цілого на окремі його частини. В даній роботі ми продовжуємо використовувати зазначений принцип, але джерелом інформації для нас тепер є сфера діяльності людства, яка за своїми властивостями та сутністю є більш близькою до освіти ніж техніка. Це – економіка.

Освіта є сполучною ланкою між економікою та соціальною сферою. Зокрема, в суспільстві вона, в першу чергу, виконує соціальну функцію, однак, з іншого боку, має відповідні ознаки та є також частиною загальнодержавної економіки. Крім того, її соціальні цілі освіти не можуть бути досягнуті без виконання відповідних економічних умов та реалізації глобальних і локальних економічних цілей, а також мають бути узгодженими із ними.

Таким чином, ми, по суті справи, в даній публікації зробимо спробу щодо виправлення певних недоліків, на яких, зокрема, наголошували наші опоненти після виходу низки публікацій і, в першу чергу, монографії [1]. Закидаючи нам звинувачення у технократизмі та надмірному захопленні у використанні нами надбань технічної кібернетики для трактування й формалізації процесів в освіті, опоненти мотивували свої зауваження, в основному, відмінностями природи окремих елементів технічних та освітніх систем.

Однак, потрібно зауважити, що, по-перше, принципи, алгоритми та інструменти, котрі ми активно використовували в попередніх роботах, не є «власністю» виключно тієї частини загальної науки про управління (кібернетики), котра стосується технічної сфери. Це – загальні кібернетичні атрибути. Інша справа, як саме, в межах якої технології щодо практичної реалізації аналізу, синтезу та управління освітніми системами, а також з якими застереженнями нами було запропоновано їх уживати.

По-друге, кожна технічна система створюється і функціонує в основному для задоволення потреб та під безпосереднім чи опосередкованим керівництвом окремих людей, їх груп або ж суспільства в цілому. І тому, таким

Література

1. Баксанский О.Е. Нейролингвистическое 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#Н.
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 12.10.2010

УДК 371.314.5: 007.51

ОПТИМІЗАЦІЯ КОНТРОЛЮ ЗА ЯКІСТЮ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ В МЕЖАХ СИСТЕМНО-КІБЕРНЕТИЧНОГО ПІДХОДУ

*Яблочников Сергій Леонітович, кандидат технічних наук, доцент,
Вінницький фінансово-економічний університет, м.Вінниця*

Постановка проблеми. Питання, що стосуються управління якістю планування та реалізації освітніх процесів залишаються сьогодні досить актуальними, незважаючи на велику кількість наукових та методичних публікацій, реалізацію відповідних дисертаційних досліджень, а також проведення науково-практичних конференцій, що присвячені даній тематиці. Одним із важливих аспектів організації управління є здійснення контролю результативних параметрів. Оптимізація зазначених дій дозволяє суттєво впливати на якісні характеристики навчання, а тому обраний в даній статті напрям досліджень є цілком актуальним.

Аналіз досліджень і публікацій. Освіту в цілому та її окремі елементи (навчальні заклади, їх структурні підрозділи) ми будемо розглядати як динамічні активні системи, що рухаються в n-вимірному просторі визначальних параметрів до мети, котра сформульована в деякий спосіб або певною зовнішньою системою (Міністерством освіти і науки чи профільним міністерством) з урахуванням існуючих параметрів соціально-економічного середовища та реальних обмежень, або ж самою системою в межах загальної освітньої парадигми.

Важливим є також і те, що освіта – це соціально-економічна система, а тому, в будь-який спосіб виокремлювати її з числа інших подібних систем, на нашу думку, є недоцільним. Загальні властивості зазначених систем, з точки зору управління ними, досить ретельно були сформульовані та розглянуті в межах економічної кібернетики, зокрема, С.Біром, В.Глушковим, О.Івахненко, В.Райциним, Дж.Форрестером, а також такими дослідниками, як В.Бурков,

4. Лянной Ю.О. Шляхи співпраці фахівців галузі охорони здоров'я, валеології, фізичної культури і спорту у підготовці майбутніх фахівців з фізичної реабілітації / Ю.О. Лянной // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. — 2006. — № 4. — С. 99-102.
5. Мартиненко В.В. Проблеми неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання і спорту / В.В. Мартиненко // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. — 2006. — № 3. — С. 55-58.
6. Никитина А.А. Содержание тезауруса предметной области «Физическая культура» / А.А.Никитина // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. — 2009. — № 10. — С. 153-158.

Подано до редакції 11.10.2010

УДК 378.14:371.71

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНОЇ НАПРАВЛЕНОСТІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПРИ ПІДГОТОВКІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

*Безугла Лариса Іванівна, кан. пед. наук, доцент
Хор'яков Володимир Анатольович, ст. викладач
Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов*

Постановка проблеми. У національній доктрині розвитку освіти наголошується на тому, що вища освіта повинна забезпечити ефективну підготовку та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів [5]. Професія вчителя є однією з найважливіших професій у будь-якому суспільстві. У законі України «Про загальну середню освіту» вчитель визначається як «особа з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює професійну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки в навчальних закладах освіти» [3].

Орієнтація на нову соціально-педагогічну парадигму поширення інноваційних процесів у практичній педагогіці поглиблює протиріччя між вимогами суспільства до особистості й професійної діяльності педагога і наявним рівнем його підготовки, яка здійснюється за типовою системою. Підготовка педагогів все більше потребує якості та неперервності педагогічної освіти, посилення професіоналізму, загальної культури викладача та відповідальності за результати своєї праці. Вирішення означеної проблеми, на думку переважної більшості педагогів-науковців, полягає в суттєвих змінах існуючої системи професійної підготовки (А. М. Алексюк, В. П. Безпалько, І. А. Яззон, Н. Г. Никало, В. О. Сластьонін та ін.).

Після завершення навчання у вищому навчальному закладі, суспільство та загальноосвітні навчальні заклади мають отримати професійно компетентних, комунікабельних вчителів, максимальною мірою практично і теоретично

підготовлені до нелегкої та відповідальної професії. Сутність якої полягає у формуванні фізично здорової, психічно урівноваженої та духовно привабливої людини. З такої позиції слід ставитися до організації і реалізації навчального процесу у педагогічних ВНЗ, не тільки взагалі, але ж і до кожної окремої дисципліни, що включається у навчальний процес. Адже кожна навчальна дисципліна є підсистемою у цілісній системі навчання, й вона відтінює сутність цього навчання як певного напрямку і засобу кваліфікування майбутніх фахівців. В той же час окрема навчальна дисципліна має розглядатися як своєрідна автономна система із своїми властивостями і тільки їй притаманними ознаками та складовими рисами [4].

Такий підхід повною мірою має бути властивим і однією з головних дисциплін «Фізичне виховання», яка універсальна при підготовки будь-яких фахівців та на жаль за застарілими поглядами вважається другорядною. Саме на заняттях з фізичного виховання збагачується індивідуальний фонд професійно корисних рухових умінь та навичок, формуються здібності від яких прямо або побічно залежить професійна дієздатність. Кожен член суспільства повинен бути максимально пристосованим до професійної діяльності за рахунок індивідуальних можливостей та потреб. Протягом останніх десяти років рядом фахівців (В. Андросюк, Л. В. Волков, Г. В. Глоба, Н. Ю. Зубанова, В. М. Платонов, Б. М. Шиян та ін.) на базі провідних вищих педагогічних навчальних закладів України проводилися фундаментальні дослідження шляхів вдосконалення навчального процесу з дисципліни «Фізичне виховання» та пошуки напрямків підвищення рівня фізичної підготовленості майбутніх вчителів. Не зважаючи на достатньо широкий спектр досліджуваних напрямків фахової підготовки студентів вищої педагогічної школи, ще недостатньо, на наш погляд розглядаються такі питання як: В чому ж полягає фахова спрямованість фізичної підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах? Яких знань, вмінь та навичок вона має надати тим, хто бере на себе тягар нелегкої, неринкової, але соціально значимої професії – вчитель.

Метою статті є розгляд особливостей професійно-прикладної направленості фізичного виховання при підготовки майбутніх вчителів.

Отримані результати дослідження. В процесі навчання у ВНЗ найбільш типовими є робоче положення, сидячи за столом. У такому багато разів зігнутому в різних суглобах ніг, рук, тулуба і шиї, положенні, з декілька нахиленими вперед головою і тулубом, кров розподіляється по органах і тканинах дуже нерівномірно, можуть виявлятися несприятливі застійні явища в мозку, черевній порожнині, порожнині тазу, в ногах. Багато м'язових груп при цьому випробовують тривалу і одноманітну статичну напругу, особливо м'язи шиї і поясниці. В результаті такого тривалого, специфічного нахиленого положення тіла у багатьох студентів виробляється поверхневе дихання, зменшується ємність легень, дряхліють м'язи скелета, знижується обмін речовин. Нерухома поза в зігнутому положенні приводить до підвищення нервового навантаження. Як підкреслюють фахівці [1,6,7], на сьогоднішній день навчання студентів призводить до стресової небезпеки а саме: недостатня рухова активність, інформаційне перевантаження, перевтомлення, дефіцит часу, шкідливі звички, тощо. Саме тому в Україні останнім часом

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 освітнянського 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: нейролингвистическое 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.

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: <i>«Поки що ти маєш певні труднощі у засвоєнні теорії, зато у тебе значні успіхи з практики! Впевнений, що ти зробиш все залежне від тебе, щоб змінити ситуацію на краще»</i>	Педагог: <i>«Тобі зараз дійсно складно, але уяви, що ти не вступив до навчання до нашого училища і ніколи б не зустрівся зі своїми новими друзями! Ну, а ця проблема вирішиться за умови докладання твоїх зусиль»</i>

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.

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.

спостерігається стійка тенденція до зниження рівня здоров'я студентської молоді.

Час витрачений на освоєння сучасних практичних професій та досягнення професійної майстерності великою мірою залежить від рівня функціональних можливостей організму, від розвитку фізичних здібностей індивіда, різноманітності та досконалості набутих ним рухових умінь та навичок. Існуючої ж системи фізичного виховання у вищих педагогічних навчальних закладах притаманна вузько предметна зорієнтованість, недооцінювання особистісного чинника в реалізації навчальних завдань. Студенти не вміють встановлювати зв'язки між отриманими знаннями з питань здоров'я та знаннями загальноосвітніх предметів, не використовують придбані на заняттях з фізичного виховання умінь та навички для формування, збереження та зміцнення свого здоров'я у поза навчальний час. Вивчення практики роботи вчителів загальноосвітніх навчальних закладів засвідчує, що вони відчують труднощі у своїй професійній діяльності з питань формування здоров'я учнів через недосконалість їхньої професійної підготовки. Отже, все це дозволяє стверджувати про необхідність змін в організації викладання фізичного виховання для майбутніх вчителів.

Стрижнем цих змін ми бачимо впровадженням в навчальний процес принципів індивідуалізації навчання й використання в навчальному процесі останніх здобутків педагогічної і спортивної науки у напрямку професійно-прикладній фізичній підготовки. Сутність основних задач, які необхідно вирішати в процесі професійно-прикладній фізичній підготовки, на нашу думку, полягають в тому щоб: по-перше, - вдосконалити індивідуальний фонд рухових умінь, які забезпечать високий рівень дієздатності; по-друге, професійно-прикладна фізична підготовка повинна підвищити ступінь резистентності організму відносно несприятливих впливів навколишнього середовища, в якому відбувається трудова діяльність вчителя. Тобто, сформувані не тільки фізичні а й психологічні якостей вчителя, які уможливають виконання професійних обов'язків пов'язаних з великими психічними навантаженнями, та збільшити адаптаційні можливості здоров'я. По-третє, викладач є носієм і водночас творцем культури. Тому необхідно виховання моральних, якостей які сприяють підготувати майбутнього вчителя до будь-яких обставин у навчальному закладі та вміти їх вирішити або попередити негативні наслідки

Реалізація цього напрямку спирається, перед усім, на зростання активності викладачів та студентів у процесі навчання, визначеності конкретних етапів навчання і узгодження їх з показниками досягнутих студентами поетапних результатів. Впровадження у навчальний процес нових раціонально складених ефективних методик, надасть можливість гармонійно поєднувати теоретичне й практичне засвоєння курсу, активізувати пізнавальну діяльність та досягти належних практичних результатів. Інтенсифікація навчального процесу, напруженість бюджету часу студентів викликають необхідність більш ретельного підходу до вибору оздоровчих поза аудиторних заходів, координацію діяльності гуртків, клубів, спортивних секцій тощо.

Основним напрямком ми визначили поліпшення теоретико-методологічних засад, тобто посилення оздоровчого, культурологічного та аксіологічного підходів у навчально-виховному процесі з фізичного виховання. Так на лекційних заняттях з фізичного виховання студентів знайомили з тими якостями, які забезпечують успішне опанування професійними навичками, про способи діагностики загальної і спеціальної фізичної підготовленості і методичні матеріали з її визначенням та оцінки, надавалася інформація про зміст і методику складання індивідуальних програм самостійних занять. Студенти знайомилися з традиційними та нетрадиційними оздоровчими методиками які сприяють покращенню здоров'я та успішному опануванню різними професійними навичками. Підсумком було здатність студента грамотно розробити та вміти постійно вдосконалювати індивідуальну оздоровчу програму. Зверталася увага на освіченість майбутніх педагогів в питаннях здоров'я з урахуванням вікових, психолого-фізіологічних та тендерних особливостей. Тому ми намагалися об'єднувати філософські, психологічні, педагогічні, естетичні, екологічні, валеологічні знання які стосувалися проблем формування, збереження та зміцнення як власного здоров'я так і здоров'я майбутніх вихованців. Система поповнення знань перш за все була зорієнтована на принципові положення науки валеології та безпеки життєдіяльності. Найважливішою передумовою виступало формування усвідомленого сприйняття свого здоров'я як цінності та себе як особистості

На практичних заняттях проводилося тестування загальної і спеціальної фізичної підготовленості та вдосконалювалися рухові уміння та навички з метою створення умов для духовного, психічного та фізичного розвитку студентів та їх самореалізації. Студенти, знайомилися з різними оздоровчими технологіями та методами боротьби з шкідливими звичками. Головним було – задовольнити бажання студентів у руховій активності, навчити зоровому способу життя, поставити їх в умови бути відповідальним не тільки за рівень власного здоров'я але й за здоров'я оточуючих. Також, пропонувалося у поза навчальний час заняття у секціях за вибором та завдання для самостійної роботи з формування культури здоров'я. У ролі стимулів виступали зовнішні та внутрішні обставини, а саме бажання бути зоровим, щасливим та красивим.

Самостійну роботу студентів з формування культури здоров'я у поза навчальний час ми розглядали як систему навчально-виховних заходів, що є невід'ємною складовою у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, так як вона надає більші можливості для прояву самостійності студентів, їх ініціативності та творчості. Передбачалось що в процесі самостійної роботи студенти будуть не тільки закріплювати отримані на навчальних заняттях знання, уміння та навички а й придбають нові які будуть їм необхідні в їх життєдіяльності та в умовах роботи у загальноосвітніх навчальних закладах.

Не остання місце у закріпленні набутих знань, умінь та навичок з питань формування культури здоров'я займала і педагогічна практика у загальноосвітніх навчальних закладах. Дуже важливим було формування у студентів досвіду валеологічної поведінки, що являє собою не що інше, як використання отриманих знань, умінь та навичок у практичній діяльності.

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. Відзеркалюючи 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 зрака 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).

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).

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, переформувувати 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 №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).

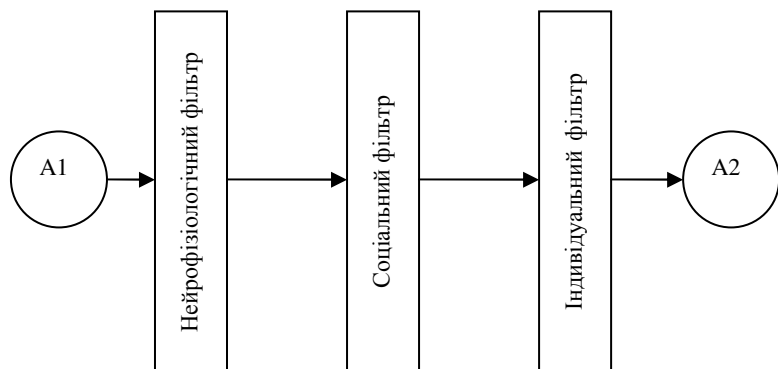


Рис.1. Модель фільтрації інформації у процесі спілкування суб'єктів А1 та А2

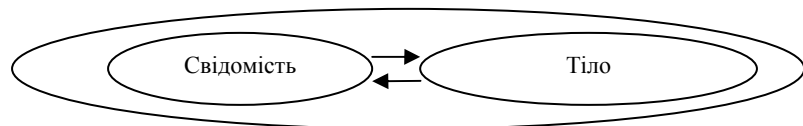


Рис. 2. Модель кібернетичної системи «свідомість – тіло»

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

Спільним для студентів контрольної та експериментальної групи було наступне: - заняття проводилися за базовою програмою для ВНЗ III – IV рівня акредитації. Відмінним, в умовах організації навчального процесу було: обов'язкове для студентів експериментальної групи складання індивідуальних оздоровчих програм, самостійний розрахунок індивідуальних нормативів фізичного розвитку і фізичної підготовки, написання рефератів з методики вдосконалення фізичної якості яка відставала по показникам тестування. Професійно-прикладна направленість фізичного виховання у нашому експерименті здійснювалася трьома шляхами: доповнення змісту навчальних та робочих програм з фізичного виховання традиційними та нетрадиційними оздоровчими методиками, використання інноваційних технологій при проведенні навчальних занять та вдосконалення методів та форм роботи у поза навчальний час. Велику роль відігравала методична допомога викладачів, та проведення занять на основі демократизації відносин, тобто спільної діяльності педагогів та студентів. Що сприяло поліпшенню морально-психологічного клімату в колективі навчального закладу на атмосферу доброзичливості.

Таким чином сутність перетворень у навчанні з дисципліни фізичне виховання полягає у переході від традиційних форм і змісту, засвоєних на універсалізму, до спеціалізації фізичної підготовки, яка забезпечує студентам у їх майбутній діяльності готовність до успішних практичних дій. А це вимагає застосування нових педагогічних технологій, які засновані на інтенсифікації навчання, впровадження активних, динамічних форм занять, індивідуалізації дидактичного процесу, його фахового спрямування.

Основними принципами дослідно-експериментальної роботи ми визначили: гуманітаризації та гармонізації всіх напрямків підготовки майбутнього вчителя до інноваційно-оздоровчої діяльності; орієнтування на розвиток індивідуальності студента, урахування його потреб, інтересів та прагнень; забезпечення творчого характеру навчальних занять з фізичного виховання; поєднання колективного й особистісно-орієнтованого підходів; постійне оновлення змісту та ускладнення процесуальності поза аудиторної роботи з урахуванням її добровільності та свободи вибору.

Як основні критерії якості навчального процесу визначають рівень розвитку фізичних здібностей, моторики студентів, напрацювання на цій основі суто фахових вмінь для виконання професійних обов'язків, тобто кожен майбутній вчитель, врешті решт, має володіти арсеналом таких фізичних, психічних та духовних здібностей, які дозволяють йому бути здоровим, уміти формувати здоров'я своїх вихованців і виходити переможцем із різних «нестандартних» ситуацій.

Висновки та перспективи подальших розробок у даному напрямку. Виходячи з вищевикладеного, задачами планування і організації навчального процесу з «Фізичного виховання» є, в першу чергу, формування у студентів стійкого інтересу до навчальних занять та закладення на інстинктивному рівні потреби в регулярних фізичних навантаженнях. Використанні та наповнені змістом навчальні і позанавчальні форми занять з фізичного виховання, такі, як – лекційні, методичні, практичні, секційні, спортивно-масові та оздоровчі

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

заходи, стали інформаційною базою і умовами для розвитку і реалізації фізичних, психічних та духовних можливостей студентів.

Професійно-прикладну фізичну підготовку ми розглядали в єдності з іншими методами та формами проведення занять з фізичного виховання. Вагомим доповненням була робота в поза навчальний час. Це дозволило забезпечити більшу гармонійність інтересів особистості та суспільства, підвищити науковість змісту освіти, здійснити перехід до інноваційних програм навчання, підвищити рівень культуровідповідності змісту професійно-прикладної підготовки майбутніх вчителів.

Перспективи подальших розробок у даному напрямку, ми бачимо в поширенні в суспільній свідомості ідеології культури здоров'я з орієнтацією на сучасні тенденції освіти в демократичних країнах світу з метою підготовки майбутніх вчителів до професійної діяльності на рівні світових стандартів

Резюме. Стаття присвячена розгляду особливостей професійно-прикладної направленості фізичного виховання при підготовці майбутніх вчителів. Отримані дані свідчать про недостатню ефективність діючої системи підготовки студентів педагогічних ВНЗ до майбутньої професійної діяльності. Розглянуті напрямки подальшої роботи та надані практичні рекомендації щодо оптимізації процесу підготовки студентів до формування як власної культури здоров'я так і здоров'я майбутніх вихованців. **Ключові слова:** здоров'я, зміст освіти, педагогічні інновації, професійно-прикладна фізична підготовка, фізичне виховання.

Резюме. Стаття посвящена рассмотрению особенностей профессионально-прикладной направленности физического воспитания при подготовке будущих учителей. Полученные данные свидетельствуют о недостаточной эффективности действующей системы подготовки студентов педагогических ВУЗов к будущей профессиональной деятельности. Рассмотрены направления дальнейшей работы и представлены практические рекомендации относительно оптимизации процесса подготовки будущих учителей к формированию своей культуры здоровья и здоровья своих воспитанников. **Ключевые слова:** здоровье, содержание образования, педагогические инновации, профессионально-прикладная физическая подготовка (ППФП), физическое воспитание.

Summary. The article deals with the characteristics of professional and applied focus of physical education in preparing future teachers. The findings testify the insufficient efficiency of the current system of preparing pedagogical students for future careers. The directions for further work and practical recommendations for optimizing the process of preparing future teachers to create their own health culture and the health of their pupils are presented. **Keywords:** health, the content of education, pedagogical innovation, professionally oriented physical training (POPT), physical culture.

Література

1. Андрущенко Л.Б. Физическое воспитание студентов на основе интеграции спортивных и оздоровительных технологий. /Л. Б. Андрущенко. – Волгоград: ВГСХА, 2001. – 164с.

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 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).

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.

буде позбавляти педагога ефективного педагогічного інструментарію, який дозволяє вирішувати складні проблеми освітянської 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 джерел 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 освітянські. 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 ємну фразу «Не навроч!» як таку, що покладає на педагога підвищену відповідальність за 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).

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.

2. Вища освіта в Україні: Навч.посіб./В.Г. Кремень, С.М. Ніколаєнко, М.Ф. Степко та ін. – К.:Знання, 2005. – 327с.

3. Закон України «Про загальну середню освіту». – К.,1999. – С.31.

4. Камов В.Х. Адаптація студентів к професійної діяльності в современных условиях /В.Х. Камов, Д.А. Джабаева// Педагогическое образование и наука. – 2007. - №5. – С. 56-60.

5. Національна доктрина розвитку освіти //Освіта України. – 2002. - №33 (від 23 квітня).

6. Осипенко Т.В. Методичні вказівки з професійно-прикладної фізичної підготовки студентів вищих навчальних закладів /Т.В. Осипенко. – К.:КНУБА, 2009. – 64с.

7. Федорова Е.Е. Проблемы адаптации студентов к профессиональной деятельности в вузе / Е.Е. Федорова //Педагогіка. – 2007. - №5. – С. 71-75.

Подано до редакції 17.10.2010

УДК 372.48: 373.1(477) „1950-1960”

**КРАЄЗНАВСТВО ЯК ЗАСІБ ЗВ'ЯЗКУ УКРАЇНСЬКОЇ
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ З ЖИТТЯМ
(КІНЕЦЬ 50-х – 60-ті рр. ХХ ст.)**

*Бугрій Володимир Станіславович
кандидат педагогічних наук, доцент
Сумський державний педагогічний
університет ім. А.С.Макаренка, м. Суми*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку України наукову цінність має звернення до наявного національного освітньо-виховного досвіду, висвітлення з нових позицій його методичної спадщини та практичних здобутків. Розвиток української загальної освіти у кінці 50-х – 60-х рр. ХХ ст. пов'язаний з виконанням закону „Про зміцнення зв'язку школи з життям”. У цей період краєзнавство в чергове виявило свій педагогічний потенціал, зокрема і в тому, що давало можливість безпосередньо пов'язати навчально-виховну діяльність загальноосвітніх закладів з виробничими і суспільними процесами.

Аналіз досліджень та публікацій. Теоретичні та практичні аспекти застосування шкільного краєзнавства розглядалися у працях С.Д.Бабишина, П.А.Бурдейнийого, Є.А.Пасічника, І.Т.Пруса, А.І.Хоптяра. Педагогічні основи шкільного краєзнавства досліджуваного періоду обґрунтовані М.П.Откаленком та М.М.Лисенком. У період незалежної України дослідженням краєзнавства у закладах освіти займалися М.Ю.Костиця, М.П.Крачило, В.В.Обозний, М.В.Соловей.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. У той же час недостатньо вивченою є проблема застосування краєзнавства в умовах зміцнення зв'язку школи з життям у 50-60-х рр. ХХ ст. Дослідження науково-педагогічних засад застосування матеріалів доквілля у зазначений період допоможе глибше

розкрити різні аспекти розвитку шкільного краєзнавства, що, у свою чергу, сприятиме подальшій перебудові вітчизняної освіти.

Мета статті - проаналізувати роль краєзнавства як засобу зв'язку школи з життям у 50-60-ті рр. ХХ ст.

Вклад основного матеріалу. Як відомо, 24 грудня 1958 р. було видано закон „Про зміцнення зв'язку школи з життям та про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР”. Після цього перед педагогічною спільнотою України було поставлено завдання поєднання знань з основ наук, які учні здобували у процесі навчання, з їх реальним застосуванням у практиці життя. Діяльність учителів у цьому напрямку отримувала всебічне схвалення і активно популяризувалася у науково-методичних виданнях. При цьому, найбільш ефективним і доступним засобом поєднання теорії з практикою стало краєзнавство. Зокрема, завуч Республіканської екскурсійно-туристської станції А.Й.Піщанський приводив у приклад роботу учительки географії Шабівської середньої школи, Лиманського району, Одеської області: „т. Гриценко, викладаючи тему „Моря СРСР”, використовує безпосередню близькість школи до моря. Щоб ознайомити учнів з фізико-географічними особливостями Чорного моря, вона організувала екскурсію. Учні практично ознайомились з приладами океанологів, простежили, як вивчають глибину моря, солоність води, напрямки внутрішніх течій, рослинність моря тощо. Для ознайомлення учнів з промисловим значенням Чорного моря провели екскурсію в Бугазький порт. Учні ознайомились з видами робіт, зустрілись з рибалками, які розповіли, з якої площі морського дзеркала вони виловлюють рибу. Учні зробили розрахунок, який прибуток дає країні один квадратний кілометр чорноморського дзеркала” [4, с. 5-6].

Про те, що саме завдяки взаємодії з довідками знання, що здобувалися на уроках, набували конкретного і дієвого характеру, розповідав у своїй статті учитель географії з Олександрівської середньої школи, Донецької області М.Т.Янко. Вивчаючи з учнями V класу матеріал про використання рік у господарській діяльності, він обов'язково знайомив їх з каналом рідного краю Сіверський Донець – Донбас. При цьому школярі з'ясували його розміри, географію і значення для народного господарства [2, с. 43].

Учителі Менської середньої школи Чернігівської області В.Д.Покотило та Д.Т.Серьодкіна звертали увагу на те, що найближче оточення допомагає засвоєнню навчального матеріалу не лише з географії, а й з точних наук: „Здавалося б важко з'ясувати, чим допомагає краєзнавство при вивченні хімії, фізики, математики. Але кілька прикладів можуть свідчити і про це. Матеріали про наших земляків - учених Кибальчича і Богдановську-Попову, про електрифікацію, радіофікацію району збагачують і конкретизують знання учнів з фізики” [5, с. 5]. Отже, матеріал про рідний край застосовувався при вивченні майже кожного шкільного предмету. Він сприяв тому, що діти глибше розуміли вплив людини на оточуюче середовище і особливості перетворення його на користь суспільства. Завдяки краєзнавству в учнів формувалося правильне розуміння фактів, робилися узагальнення та висновки і, навпаки, загальні положення конкретизувалися на зрозумілих дітям прикладах.

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 проводилося 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, 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 «страхів», 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

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.Кияшко, 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 слухним, 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 освітянського 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 освітянських 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 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.Сатіра, 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].

Педагог із Запоріжжя М.М.Федоров вважав, що особливе значення для зв'язку школи з життям мають комплексні екскурсії в природу. Він доводив, що вивчення довкілля у такий спосіб, організоване учителями географії, математиками й фізиками, сприяє практичному здійсненню зв'язку між викладанням шкільних дисциплін і вивченням природи, що оточує: «Якщо учитель фізики звертає увагу учнів на енергію рухомої води та вітру, учитель географії повинен ознайомити учнів з рельєфом місцевості, енергетичними запасами краю, а математик - провести з школярами практичні вимірювальні роботи» [3, с. 18].

На думку педагога така організація вивчення рідного краю відіграє велику роль у розвитку практичних умінь та навичок учнів і активізації їх пізнавальної діяльності. Подібної точки зору притримувався і учитель географії середньої школи № 10 м. Стрия Львівської області М.І.Федорак. Він зазначав, що великий вплив на розвиток мислення та практичних навичок має процес виготовлення учнями ілюстративного краєзнавчого матеріалу. Завдяки цьому у дітей краще закріплюється поняття про економічні показники підприємств, галузі промисловості міста в цілому. Учитель наводив приклад унаочнення матеріалів забраних на склозаводі, які давали суттєву характеристику цьому підприємству: «На основі статистичних даних ми склали: 1) діаграму росту валової продукції і кількості робітників; 2) діаграму структури продукції; 3) графік продуктивності праці; 4) картосхему привозу матеріалів і відправки продукції» [3, с. 47].

Ще одним напрямком поєднання навчання з життям, який реалізовувався через краєзнавчу роботу, було ознайомлення дітей з виробництвом та технологічними процесами на підприємствах. Наприклад, у «Річному звіті про роботу шкіл і відділів народної освіти Рівненської області за 1959-1960 навчальний рік» йшлося про те, що учителі географії «вивчення програмного матеріалу пов'язували з місцевим виробництвом. Змістовною, наприклад, була екскурсія учнів 9-х класів СШ № 10 м. Рівне (вчитель В.Г.Мироненко) на Рівненський завод високовольтної апаратури. Ця екскурсія показала значні можливості поєднання виробничої практики учнів з глибоким економіко-географічним вивченням виробництва» [7, с. 88].

Уже згадуваний учитель географії із Львівщини М.І.Федорак вивчав промисловість міста із учнями своєї школи у наступному порядку: «Перш ніж приступити до вивчення промисловості міста, ми збирали відомості про наявність підприємств. Ці відомості ми брали з преси, розповідей та спостереження під час походів і екскурсій. Кожне виявлене підприємство наносили на робочу карту відповідними значками з надписами.

Знаючи про кількість підприємств, їх характер і розміщення, склали програму, яка полегшує нам збір відомостей про підприємство. В цю програму входять такі пункти: 1) назва підприємства; 2) місце розташування; 3) час і причини виникнення; 4) значення підприємства; 5) база підприємства в дорадянський час; 6) види продукції його в дорадянський час; 7) які цехи працюють тепер? 8) якими машинами устатковані цехи, звідки вони? 9) у скільки змін працюють цехи, які? 10) яку сировину одержує і звідки? 11) енергетична база підприємства; яку продукцію виробляє? Відгуки споживачів

продукції; куди і скільки відправляє продукції? 12) Скільки робітників (по професії) та ПТП? 13) звідки (в основному) прибули робітники? 14) кращі люди виробництва, їх показники; 15) раціоналізаторські пропозиції і їх економічний ефект; 16) валова продукція: по місяцях року і за попередні роки; 17) недоліки підприємства; 18) перспективи розвитку підприємства [3, с. 41].

Приклад вивчення сільськогосподарського підприємства у курсі економічної географії СРСР пропонував учитель географії Чемерської середньої школи, Чернігівської області Я.Г.Метейко: „на молочно-товарній фермі учні безпосередньо ознайомлюються з поголів'ям худоби, породами, продуктивністю тваринництва з розрахунку на 100 га землі, з умовами роботи працівників ферми, з застосуванням різних машин для механізації трудових процесів у тваринництві, з методами і прийомами, які забезпечують одержання високих виробничих показників. Відвідавши тракторну бригаду, учні на конкретному прикладі бачать, як наша країна щедро забезпечує сільське господарство тракторами та іншими сільськогосподарськими машинами, що вирішує одержання високих врожаїв. Тут діти ознайомлюються з планами і зобов'язаннями тракторної бригади, розмовляють з передовими механізаторами [2, с. 75].

Нарешті, поєднання школи з життям забезпечувалося через суспільно-корисну працю школярів по перетворенню рідного краю. Як вказувалося у „Соціалістичних зобов'язаннях по суспільно-корисній роботі молоді” на 1957-1958 навчальний рік: „Юні краєзнавці – учні семирічних і середніх шкіл виготовлять макети, альбоми і щоденники з описами та фотографіями пам'ятників, історико-революційних місць свого краю, схеми, монтаж і діаграми досягнень рідного краю в господарському й культурному будівництві за 40 років радянської влади. Учні шкіл повинні допомогти колгоспам і радгоспам у відбудові ставкового господарства, заселенні ставків, озер і річок рибою і водоплавною птицею. Кожна школа в радіусі свого розташування повинна впорядкувати всі могили та пам'ятники воїнів громадянської і Великої Вітчизняної воєн, посадити біля них дерева й квіти та встановити постійний догляд за ними” [1, с. 3].

А в центрі уваги керівників шкіл Закарпаття у 1959-1960 навчальному році була організована суспільно-корисна праця учнів, пов'язана із озелененням області. Як зазначалося у „Річному звіті про роботу шкіл і відділів народної освіти” „ідея перетворити Закарпаття в область садів і виноградників знайшла найгарячіший відгук в наших школах. Школи області оголосили похід за сади. У таких школах як Теківська, Вільхівська, Черногівська учні зобов'язалися виростити по 10 фруктових дерев кожний” [6, с. 54]. Суспільно-корисну роботу учні виконували і під час екскурсій та походів. Так, загін юних краєзнавців Пригарівської семирічної школи, Козельщанського району, Полтавської області під час походу знайшов поклади глини. „У шкільній лабораторії учні зробили аналіз глини і довели, що за своїми якістьми вона придатна для виготовлення цегли. Тепер на цьому місці будуватимуть цегельний завод. Правління колгоспу винесло туристському загону подяку за це відкриття” [4, с. 5].

Література

1. Барабошина, Н. В. Формирование готовности к преодолению затруднений в профессиональной деятельности студентов педагогического вуза / Н. В. Барабошина: Автореф. дисс. ... к-та пед. наук. – Ярославль, 1998.
2. Брызгалова, С. И. Формирование готовности учителя к педагогическому исследованию / С. И. Брызгалова: Дис. ... д-ра пед. наук. – Калининград, 2004.
3. Гончарова, И. И. Формирование профессиональной готовности педагога к обеспечению преемственности дошкольного и начального образования / И. И. Гончарова: Дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 2004.
4. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. - Мн.: Изд-во БГУ, 1976. – 175 с.
5. Мищенко, А. И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса / А. И. Мищенко: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук - М., 1992.-32 с.
6. Рекешева, Ф. М. Условия развития психологической готовности к профессиональной деятельности студентов-психологов / Ф. М. Рекешева: Автореф. дисс. ... к-та психол. наук. – Астрахань, 2007. – 22 с.
7. Хитрюк, В. В. Структура профессионально-педагогической готовности: к вопросу о качестве высшего образования / В. В. Хитрюк // Педагогические проблемы обеспечения качества профессиональной подготовки специалистов в условиях евроинтеграции. – Днепрпетровск: ІМА –прес, 2009. – С.190 –195.

Подано до редакції 21.10.2010

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,

обозначенных курсов (разделов) позволил установить содержание, а также определить знания и умения, которыми должны овладеть студенты.

Сравнительный анализ ответов респондентов выделенных групп позволил установить различия в некоторых позициях, описывающих мотивационный компонент. Так, респонденты группы 2 в большей степени не испытывают желание работать в группе (классе) интегрированного обучения и воспитания, чем респонденты группы 1 (35,6% и 15,2% соответственно). Значительное расхождение отмечается при оценке наличия качеств, необходимых для профессиональной работы с детьми с особенностями психофизического развития (группа 1 – 6,5%, группа 2 – 26,7%), в уверенности в успешной работе в группе (классе) интегрированного обучения и воспитания (группа 1 – 0%, группа 2 – 20%), готовности работать в группе (классе) интегрированного обучения и воспитания (группа 1 – 10,9%, группа 2 – 22,2%). Такие данные могут отчасти иллюстрировать имеющую место детерминацию мотивационного компонента опытом учебной деятельности.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости внимательного изучения и внесения изменений в содержание подготовки будущих педагогов, акцентирования внимания на формальных и содержательных особенностях их профессиональной деятельности в условиях образовательной интеграции. Готовность, в том числе и ее мотивационная составляющая, к работе в условиях образовательной интеграции опирается на содержательную и технологическую подготовленность будущих педагогов, которая определяется овладением содержания образования, отраженном в Государственном образовательном стандарте подготовки специалистов на первой ступени и реализуемом в учебных планах специальностей.

Создавшаяся ситуация и задача обеспечения качества подготовки специалистов диктует необходимость включения в учебные планы подготовки педагогических кадров учебной дисциплины “Основы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития”, основной целью изучения которой является повышение уровня профессиональной педагогической компетентности будущих педагогов посредством профессиональными компетенциями работы с детьми с особенностями психофизического развития.

Резюме. Уровень сформированности мотивационного компонента готовности будущих педагогов к работе в условиях образовательной интеграции характеризуется как функциональный и по ряду позиций детерминируется опытом практической работы педагогов. **Ключевые слова:** интегрированное обучение и воспитание, дети с особенностями психофизического развития, мотивационный компонент профессиональной готовности.

Summary. The formation level of the motivational component of readiness of future teachers to the work in the conditions of educational integration can be characterized as functional and is defined in a number of cases as the experience of practical work of theachers. **Keywords:** integrated teaching and education, children with peculiarities in psychocological-physical development, motivational component of professional readiness.

Туристський загін м. Старо-Костянтинівки, Хмельницької області, подорожуючи по рідному краю, в районі с. Воронківці знайшов великі поклади фосфоритів. Діти повідомили про це сільську Раду. Після цього фосфорити почали використовувати на колгоспних полях для підвищення родючості ґрунту [4, с. 5].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, нагромаджений протягом 50-60-х рр. ХХ ст. досвід краєзнавчої роботи доводить, що вона забезпечувала тісний зв'язок школи з життям.

Краєзнавство виступало найбільш раціональним і переконливим засобом передачі знань учням, завдяки тому, що служило прикладом і основою їх застосування у природі і суспільстві. Поєднання теорії з практикою у процесі навчання за допомогою довідки, сприяло формуванню у підростаючого покоління більш різноманітних та міцних умінь і навичок.

Найближче оточення надавало школі і учителю широкі можливості для ознайомлення дітей з основами виробництва. Важливою формою зв'язку теоретичного матеріалу з життям були екскурсії по рідному краю в природу і на підприємства. Краєзнавство дозволяло більш цілеспрямовано організувати суспільно-корисну діяльність дітей, шляхом залучення їх до позитивних перетворень на теренах рідного краю. Подальшого дослідження потребує вивчення позашкільної краєзнавчої роботи, яка сприяла поєднанню школи з життям у досліджуваній період.

Резюме. У статті проаналізовано роль краєзнавства як засобу зв'язку школи з життям у 50-60-ті рр. ХХ ст. Було встановлено, що воно виступало найбільш раціональним і переконливим засобом передачі знань учням, завдяки тому, що служило прикладом і основою їх застосування у природі і суспільстві. Поєднання теорії з практикою у процесі навчання за допомогою довідки, сприяло формуванню у підростаючого покоління більш різноманітних умінь і навичок. Найближче оточення надавало школі і учителю широкі можливості для ознайомлення дітей з основами виробництва. Важливою формою зв'язку теоретичного матеріалу з життям були екскурсії по рідному краю в природу і на підприємства. Краєзнавство дозволяло більш цілеспрямовано організувати суспільно-корисну діяльність дітей, шляхом залучення їх до позитивних перетворень на теренах рідного краю. **Ключові слова:** загальноосвітня школа, краєзнавство, зв'язок школи з життям.

Резюме. В статті проаналізована роль краєзнєведения как средства связи школы с жизнью в 50-60-е гг. ХХ ст. Было установлено, что оно выступало наиболее рациональным и убедительным средством передачи знаний ученикам, благодаря тому, что служило примером и основой их применения в природе и обществе. Сочетание теории и практики с помощью краєзнєведения, способствовало формированию у подрастающего поколения более разнообразных умений и навыков. Ближайшее окружение предоставляло школе и учителю широкие возможности для ознакомления детей с производством. Важной формой связи теоретического материала с жизнью были экскурсии в природу и на предприятия. Краєзнєведение позволяло более целенаправленно организовывать общественно-полезную деятельность детей,

путем привлечения их к позитивным преобразованиям на территории родного края. **Ключевые слова:** общеобразовательная школа, краеведение, связь школы с жизнью.

Summary. In the article the role of study of a particular region is analysed as communication means of school with life in 50-60 XX item It was set that it had come forward the most rational and convincing mean of transmission of knowledges to the students, due to that served as an example and basis of their application in nature and society. Combination of theory and practice by the study of a particular region, was instrumental in forming at the rising generation of more various abilities and skills. The nearest surroundings gave to school and teacher wide possibilities for the acquaintance of children with production. With life excursions in nature and on enterprises were the important form of communication of theoretical material. The study of a particular region allowed more purposefully to organize publicly-useful activity of children, by bringing in of them to positive transformations on territory of native edge. **Keywords:** general school, study of a particular region, communication of school with life.

Література

1. Державний архів Сумської області. – Ф. Р. - 3733. – Оп. 1. – Спр. 171.
2. Краєзнавство в школі. Методичний збірник. Випуск 7 / за ред. М.П.Откаленка. - К.: Радянська школа, 1963. – 136 с.
3. Краєзнавство в школі. Методичний збірник. Випуск 8 / За редакцією М.П.Откаленка. – К.: Радянська школа, 1965. – 127 с.
4. Піщанський А.Й. За дальший розвиток туристсько-краєзнавчої роботи серед піонерів і школярів / А.Й. Піщанський // З досвіду екскурсійно-туристської та краєзнавчої роботи в школі. Збірник статей. Випуск 3. – К.: Радянська школа, 1959. – С.3-9.
5. Покотило В.Д. Краєзнавство допомагає наблизити школу до життя / В.Д.Покотило, Д.Т.Серьодкіна // З досвіду екскурсійно-туристської та краєзнавчої роботи в школі. Збірник статей. Випуск 5. – К.: Радянська школа, 1962. – С.3-6.
6. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (далі ЦДАВО). – Ф. 166. – Оп. 15 (т. 3). – Спр. 2933 – 145 арк.
7. ЦДАВО. – Ф. 166. – Оп. 15 (т. 3). – Спр. 2938 – 184 арк.

Подано до редакції 10.05.2010

С целью проведения качественного анализа и определения возможных факторов, детерминирующих характер профессиональных мотивов, мы провели изучение мотивационного компонента профессиональной готовности в зависимости от опыта практической работы. Выборка группы студентов-заочников была неоднородной по стажу педагогической работы, что позволило нам предположить детерминированность характера ответов этим обстоятельством. Всю выборку студентов-заочников мы разбили по продолжительности практического стажа работы на группы: группа А – до 5 лет; группа Б – от 6 до 10 лет; группа В – от 11 до 15 лет; группа Г – от 16 до 20 лет; группа Д – свыше 20 лет.

Как показал анализ полученных результатов, ряд позиций мотивационного компонента профессиональной готовности будущих педагогов к работе в условиях образовательной интеграции имеет выраженную детерминированность опытом практической работы: желание работать с детьми с ОПФР в условиях образовательной интеграции, чтобы доказать себе, что это мне под силу (группа А – 7,7%, группа Д – 28,6%); полное осознание важности работы педагога в условиях образовательной интеграции и желание быть максимально полезным (группа А – 23,1%, группа Д – 57,1%); оценка качеств, необходимых для работы в группе (классе) интегрированного обучения и воспитания как недостаточно сформированных (группа А – 46,2%, группа Д – 85,7%); основные мотивы работы с детьми с ОПФР: профессиональный долг (группа А – 15,4%; группа Д – 57,2%), профессиональный интерес (группа А – 46,2%; группа Д – 57,2%), возможность профессионального самоутверждения (группа А – 30,8; группа Д – 71,5%); нежелание работать с детьми с ОПФР (группа А – 15,4%; группа Д – 57,1%). Интересная динамика прослеживается при оценке готовности к работе в группе (классе) интегрированного обучения и воспитания (группа А – 23,1%; группа Б – 20%; группа В – 12,5%; группа Г, Д – 0%), тогда как неготовность к работе высказывают от 46, 2% (группа А) до 71,5% (группа Д) респондентов.

В формате нашего исследования мы подвергли изучению опыт учебной деятельности (изучение дисциплин, содержание которых раскрывает специфику работы с детьми с особенностями психофизического развития) как фактора, оказывающего влияние на уровень сформированности мотивационного компонента. С этой целью мы проанализировали учебные планы подготовки по специальностям «Дошкольное образование (с дополнительной специальностью)» и «Начальное образование (с дополнительной специальностью)». Прделанная работа дала возможность в общей выборке респондентов студентов заочной формы обучения (3 курс) выделить две группы: группу 1 – студенты специальности «Дошкольное образование», учебный план подготовки которых предполагает изучение дисциплины «Основы дефектологии» (общий объем – 24 часа, в том числе 16 часов лекционных и 8 часов семинарских занятий); группа 2 – студенты специальности «Начальное образование» – учебный план подготовки не предполагает изучение отдельной дисциплины, однако в рамках изучения учебного «Педагогика» в том числе включен раздел «Введение в коррекционную педагогику». Детальный анализ учебных программ

6,3% относятся к ним брезгливо.

На вопрос, предполагающий ответ, что привлекает в работе с детьми с особенностями психофизического развития, ответы распределились следующим образом (таблица 1.).

Таблица 1

Характер мотивов, привлекающих к работе с детьми с ОПФР (%)

№ п/п	Характер мотивов	Количество ответов	
		«да»	«скорее да, чем нет»
1.	Желание помочь им и их родителям	51,8	35,7
2.	Возможность профессионального самоутверждения	19,6	32,1
3.	Профессиональный интерес	14,3	38,4
4.	Новизна опыта и ощущений	8,9	26,8
5.	Профессиональный долг	8	22,3
6.	Более высокая заработная плата	7,1	17,9

Характер ответов, по нашему мнению, свидетельствует о преобладании двух групп мотивов – эмоциональных (желание помочь, новизна опыта) и профессиональных (долг, самоутверждение, интерес) – и подтверждает эмпатическое отношение респондентов к проблеме.

Вместе с тем, 51,8% будущих педагогов не хотят работать в группе (классе) интегрированного обучения и воспитания, а 52,7% не представляют себя в роли воспитателя (учителя) такой группы (класса). О том, что не хотят думать о работе в учреждении образования интегрированного типа, но при необходимости будут работать в условиях образовательной интеграции, заявляют 31,2% опрошенных, а 30,3% респондентов станут работать только в том случае, если не смогут найти другую работу. Свое нежелание работать с детьми с особенностями психофизического развития 50% респондентов мотивируют неуверенностью в собственных силах.

Настораживает и тот факт, что 15,1% будущих педагогов не считают проблему интегрированного обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития важной для общества, 8% опрошенных уверены, что обладают качествами, необходимыми для профессиональной работы с «особыми» детьми в условиях образовательной интеграции и лишь 0,9% высказывают твердую уверенность в успешности в работе в группе (классе) интегрированного обучения и воспитания.

УДК 371

ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗВ'ЯЗКУ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ З РІВНЯМИ РЕЛІГІЙНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Войнівська Ольга Олександрівна
кандидат психологічних наук
доцент кафедри глибинної психології та психотерапії ТНУ, м. Сімферополь

Постановка проблеми. Релігійність - складний динамічний феномен з багаторівневою структурою, що постійно трансформується на суспільному та персональному рівнях. Дослідження окремих аспектів релігійності має особливе значення для вітчизняної психології, оскільки Україна є поліконфесійною державою з високим рівнем релігійної активності, що перевищує рівень релігійної активності в сусідніх слов'янських державах - Росії (у чотири рази) та Білорусі (двічі).

Між тим, як ми вже вказували в наших попередніх статтях [4, 5], процес формування релігійної особистості в сучасному українському суспільстві в силу історичних, культурних, соціальних та економічних умов, носить досить стихійний характер. У результаті, релігійність нашого співвітчизника нерідко відрізняється такими рисами, як еклетичність, ритуалістичність, адогматизм, окультизм, містицизм та інше. Це, з першого погляду, не дуже помітне соціальне явище, між тим, має важливе значення у довгостроковій перспективі, оскільки складає підґрунтя для формування оновленого образу українського етносу у цілому.

Психологія могла б надати істотну допомогу в цьому питанні, однак, на сьогоднішній день, у вітчизняній психології все ще відсутні чіткі критерії розрізнення нормальної та спотвореної релігійності. Психологи, за правило, спираються на запозичені закордонні дослідження, що не завжди валідні для використання на Україні, оскільки не враховують ментальність нашого суспільства та специфіку його релігійності. Не дивлячись на деяке поживлення у галузі дослідження релігійності, що спостерігається в останні роки, релігійність, як психологічний феномен, все ще вивчається недостатньо. Для психолога та психотерапевта, що безпосередньо, на практиці, мають справу зі специфічними проблемами, з якими стикається релігійна особистість, більшість досліджень, що проводяться у межах релігієзнавства (до якого належить психологія релігії), не можуть надати безпосередню практичну допомогу.

Дослідження релігійності особистості, як наукової категорії, визначення її місця в системі психологічних понять, стратифікація релігійності особистості та аналіз різних рівнів релігійності, здаються нам важливими не тільки з теоретико - методологічної точки зору, але й, безпосередньо, з практичної. Рівень релігійності особистості тісно пов'язаний з ієрархією її ціннісних орієнтацій, та має свою специфічну структуру, що також потребує більш ретельного розгляду.

Зважаючи на викладене вище, дослідження психологічних детермінант релігійності, її різновидів, характеристик та закономірностей, а також їх взаємозв'язок зі змістом та структурою ціннісних орієнтацій особистості, ми вважаємо актуальним завданням.

Метою написання даної статті є викладення встановленої нами в процесі зробленого дослідження специфіки взаємозв'язку рівня та структури релігійності особистості з її ціннісними орієнтаціями.

Аналіз досліджень та публікацій, та виклад основного матеріалу. Традиційно зв'язок психіки людини з її релігійністю досліджує психологія релігії. Основні поняття, на які спирається наше дослідження - рівень релігійності особистості, структура релігійності особистості та ціннісні орієнтації особистості.

Потрібно відзначити, що у галузі дослідження індивідуальної релігійності в психології, представники різних напрямів традиційно поділяють релігійність на три її складових - когнітивну, емоційну та поведінкову. До когнітивного компоненту релігійності відносять релігійні переконання, уявлення та вірування; до поведінкового - релігійну поведінку, молитви, релігійну мову та ритуали; а до емоційного - емоції та почуття, пов'язані з релігійними феноменами. Різниця характерів релігійності, згідно цієї тривимірної моделі, забезпечується за рахунок характерних поєднань прояву кожного з цих компонентів з індивідуальною своєрідністю їх прояву.

Уявлення про феномен релігійності, як про п'ятивимірну структуру, запропоноване Глоком та Старком [9], передбачає більш широкий спектр релігійності, оскільки спирається на більше число суб - вимірів:

- досвідний (почуття, сприйняття, відчуття, за допомогою яких можливо богоспілкування);
- ритуалістичний (релігійна практика, що охоплює богослужіння, молитву, участь у Таїнствах);
- ідеологічний (цінності та предмет Віри);
- інтелектуальний (знання Догматів);
- узагальнений (християнські зобов'язання у повсякденному житті) [9].

Потрібно вказати також на дві, домінуючі в психології релігії, тенденції:

- зв'язування релігійності з типом особистості (як відомо, фіксація на одній зі стадій психосексуального розвитку впливає на формування типу особистості);
- зв'язування релігійності зі стадією розвитку особистості (з її віковим аспектом).

Починаючи з Фаулера [9], що застосував принципи психології розвитку безпосередньо до релігійного розвитку особистості, та змалював стадії розвитку віри, багато дослідників пов'язували стадії психологічного розвитку особистості з рівнем релігійності особистості. Згідно з Ф. Даунінгом, ці стадії можуть виступати не тільки як послідовності, але й як форми або стилі віри протягом всього життя людини [9].

Ідея взаємозв'язку типу релігійності особистості з її захисними механізмами також неодноразово була представлена в науковій психологічній літературі. В. Гай [6] у своїх творах дає нарис чотирьох типів релігійності в

професійної реалізації в актуальних умовах, характер основних мотивів, определяющих професійні намерення.

Обозначим основные характеристики уровней сформированности мотивационного компонента профессиональной готовности будущих педагогов к работе в условиях образовательной интеграции: элементарный – отношение к педагогической деятельности и к выбранной профессии в основном индифферентное, осознание педагогической позиции, значимости своей деятельности и личной ответственности за ее результаты четко не выражены; профессионально-важные качества сформированы недостаточно; стремление углубить свои знания и совершенствовать педагогические умения не проявляется; функциональный – положительное отношение к педагогической деятельности, в том числе и к возможной работе в группах (классах) интегрированного обучения и воспитания; проявляются стремление к профессиональному самосовершенствованию, личная ответственность за результаты педагогической деятельности, осознание ее значимости; основные профессионально значимые качества сформированы; уровень системного видения – устойчивое положительное отношение к педагогической деятельности; активное стремление к профессиональному и педагогическому самосовершенствованию, осознание значимости и ответственности за результаты своей деятельности; профессионально важные качества проявляются устойчиво.

Исследование мотивационного компонента профессиональной готовности будущих учителей к работе в условиях образовательной интеграции проводилось на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет» (2008 – 2010 гг.). Выборка составила 215 респондентов: студенты 3 курса дневной и заочной форм обучения (100 и 115 человек соответственно) специальностей «Дошкольное образование (с дополнительной специальностью)» и «Начальное образование (с дополнительной специальностью)». Основными методами исследования являлось анкетирование студентов (вопросы закрытой формы).

Результаты проведенного исследования (анкетирования) показали, что уровень сформированности мотивационного компонента профессиональной готовности будущих педагогов к работе в условиях образовательной интеграции в целом может быть определен как функциональный. Так, 36,6% респондентов отмечают любовь ко всем детям и поэтому готовы работать в любом учреждении образования с любыми детьми; 9,8% будущих педагогов готовы работать в группе (классе) интегрированного обучения и воспитания, 34,8% высказывают скорее готовность, чем ее отсутствие; 71,4% респондентов позитивно относятся к самой возможности работать с «особыми» детьми, профессиональную помощь детям с особенностями психофизического развития в условиях образовательной интеграции считают очень важной задачей для каждого педагога 94,4%, и 82,2 % опрошенных высказывают в разной степени выраженности желание такую помощь оказать.

Абсолютное большинство респондентов (95,4%) сочувственно относится к детям с особенностями психофизического развития и их родителям, лишь 2,7% опрошенных признаются в равнодушном отношении к «особым» детям, а

Одним из аспектов изучения может стать определение профессиональной готовности будущих педагогов к работе в группах (классах) интегрированного обучения и воспитания.

Исследование проблемы профессиональной готовности в структурно-содержательном и технологическом аспектах достаточно широко освещена в научной литературе [2; 3; 4]. Анализ психолого-педагогической литературы обнаружил различные подходы исследователей в определении сущности профессионально-педагогической готовности: внутренний потенциал личности, оказывающий влияние на эффективность деятельности; избирательная направленность, настраивающая личность на будущую деятельность; синтез свойств личности; интегральное умение педагогически мыслить и действовать; особое личностное состояние, которое предполагает наличие у субъекта образа структуры действия и постоянной направленности сознания на его выполнение; категория теории деятельности (состояние) как результат процесса подготовки, установка на что-либо сложное личностное новообразование; многоплановая, многоуровневая структура качеств, свойств, состояний, которые в своей совокупности позволяют субъекту более или менее успешно осуществлять деятельность; психологическое условие успешности выполнения деятельности; избирательная активность, настраивающая организм, личность на будущую педагогическую деятельность [1; 5; 6 и др.]. Под понятием профессионально-педагогической готовности педагога к работе в условиях образовательной интеграции мы понимаем сложное интегральное субъектное качество личности, которое позволяет успешно реализовывать профессиональные и научно-педагогические компетенции и опирается на соответствующую подготовку.

Проведенные ранее исследования [7] позволили определить структуру профессионально-педагогической готовности будущих педагогов к работе в условиях образовательной интеграции, включающую следующие компоненты: информационно-компетентностный, мотивационный (установочно-поведенческий), эмпатический (эмоционально-нравственный) и коммуникативный. Нам удалось определить содержание, критерии и показатели сформированности каждого компонента. При определении сущности критериев и показателей мы опирались на положения ГОСТ 15-467 – 79: «критерии – интегральные признаки, позволяющие различать, судить и определять соответствие чему-либо»; «показатели – количественные и качественные выражения критериев». Каждый из выделенных компонентов может иметь различный уровень сформированности: элементарный, функциональный или уровень системного видения.

В формате настоящего исследования особое внимание мы уделили мотивационному (установочно-поведенческому) компоненту, который рассматривается как совокупность профессионально и личностно значимых мотивов, определяющих позицию педагога, стиль его взаимоотношений и деятельности (положительное отношение к будущей профессиональной деятельности, осознание ее важности, необходимости, социальной значимости, наличие необходимых личностных качеств и др.). Показателями сформированности мотивационного компонента могут выступать: желание

залежності від переважання захисних механізмів: естетичного, етичного, такого, що покійно здається та братолюбного. Прояв захисних механізмів у релігійних явищах вбачають також Т. Хенель [6] та П. Прайзер [6], який розглядає зв'язок релігійності з невротичними проявами особистості, а саме, різні форми невротизму в релігії.

Досліджень, в яких безпосередньо йшлося б про зв'язок акцентуованої особистості з її релігійністю, ми не виявили, але виявили близькі, досить цікаві, корисні та співзвучні нашому дослідженню, концепції. Так, наприклад, Білорусов [9] у своїй праці запропонував нову схему співвідношення психопатичних типів та встановив взаємозв'язок між клінічними поняттям «психопатії» та прийнятою в православній духовній традиції, категорією «пристрасті». Виявлена та проаналізована ним відповідність 8 пристрастей, що представлені в аскетичних джерелах, та їх кореляція з 8-ми клінічними типами психопатій, що виділяються більшістю європейських авторів - класиків психіатрії, заслуговує особливої уваги.

Критерій психологічної зрілості особистості можна розглядати, як вищу та найзначнішу категорію у контексті особистісного розвитку. Зрілість також є критерієм нормальної релігійності. Духовна (релігійна) зрілість людини визначається за наступними критеріями:

- рефлексивність та критичність;
- автономність;
- відкритість та толерантність;
- об'єктивність;
- інтегральність;
- центральність;
- узагальненість.

Релігійна зрілість базується на зрілості особистісній. Вона деякою мірою залежить від типу віросповідання, але ставлення людини до святості, любові, істини є загальним для всіх конфесій. За цими характеристиками можливо також складати думку про ціннісні орієнтації людини.

Цінністю для людини є все, що має для неї певну значущість, особистісний або суспільний сенс, є орієнтиром у житті, є необхідним для встановлення та підтримки соціального порядку та є механізмом соціального контролю. Цінність - уявлення про те, що є святым для людини, гурту, колективу, суспільства у цілому; переконання та уподобання людей, що виражені у поведінці.

Спроби класифікації цінностей за різними підставами, виділення структури цінностей особистості з метою розмежування поняття «цінності» від понять «потреби», «мети», «норми» мали місце у багатьох дослідників (Л. Б. Косова, І. М. Попова, Н.І Лапін, М. Рокіч, Ш. Шварц).

Більшість авторів виділяють дві найважливіші характеристики цінностей:

- 1) значущість (В. П. Тугарінов, Л. М. Архангельський, І. Т. Фролов, Я. Щепанський, Н. Ф. Наумова);
 - 2) другорядний, похідний від людського буття характер (Л. Н. Фролович, Л. М. Архангельський, А. Г. Здравомислов, В. А. Ядов, С. Л. Рубінштейн).
- Ціннісні орієнтації - найважливіші елементи внутрішньої структури

особистості, закріплені життєвим досвідом індивіда, всією сукупністю його переживань, що відмежують значуще, істотне для даної людини від незначного, несуттєвого [3]. Особистісним цінностям притаманна висока усвідомленість, вони відбиваються у свідомості у формі ціннісних орієнтацій та слугують важливим фактором соціальної регуляції стосунків між людьми та поведінки індивіда [7]. С.Л. Рубінштейн вказував [10] на те, що розвиток ціннісних орієнтацій людини тісно пов'язаний з розвитком спрямованості особистості, Л. Колберг [7] пов'язував їх зі стадіями розумового розвитку за Піаже. П.М. Якобсон [11], що виокремив психологічні аспекти дозрівання особистості та дослідив критерії її соціальної зрілості, відзначав важливу роль динамічних зрушень у ядрі особистості, пов'язаних з відкриттям та засвоєнням цінностей, норм, вимог та правил суспільства.

У психологічній традиції насамперед вказується на роль цінностей, як регулятора поведінки та діяльності, та як основи для мотивації. Перелік основних методик для вивчення ціннісних орієнтацій дозволяє скласти уявлення про основні, досліджувані сучасною психологією, аспекти ціннісних орієнтацій:

- тест М. Рокича в модифікації Д.О. Леонтьєва - для вивчення рівнів структури системи ціннісних орієнтацій;
- тест сенс - життєвих орієнтацій (СЖО), розроблений Д.О. Леонтьєвим, що поряд із загальним показником усвідомлюваності життя має п'ять суб - шкал, що відбивають три конкретні орієнтації: мету життя, процес життя, результативність життя та два аспекти локусу контролю;
- тест самоактуалізації (САТ) Л.Я. Гозмана зі співавторами - для вивчення ступеню відповідності цінності піддослідних ціннісним орієнтаціям особистості, що самоактуалізується;
- опитувальник для встановлення рівню суб'єктивного контролю (РСК) над різноманітними життєвими ситуаціями;
- опитувальник самоставлення (ТСО) С.Р. Панталеєва та В.В. Століна - для вивчення особливостей самооцінки та Я - концепції;
- русифікована методика для вивчення цінностей особистості Ш. Шварца, що розроблена з використанням типів цінностей М. Рокича, але охоплює ширше коло цінностей;
- тест мотивації досягнень Т.А. Махрабяна;
- опитувальник для встановлення потреби в досягненнях Ю.М. Орлова - для вивчення основних характеристик мотиваційно - потребової сфери, ін.

Деяка неоднозначність у трактуванні цінностей у психології призводила до спроб упорядкувати цю проблематику. Ми вважаємо, що запропонована Н. Рокічем теорія універсального змісту та структури цінностей, що розглядає цінності, як уявлення людей про цілі, що слугують керівними принципами їх життя, є однією з найзмістовніших. Відповідно до даної теорії, загальне число цінностей порівняно невелике, та, виходячи з цього, люди володіють одними й тими ж цінностями, а відмінності можна спостерігати не в самих цінностях, а в системі їх організації.

В своєму дослідженні ми спираємося на положення концепції М. Рокича, тобто, розглядаємо ієрархію цінностей, як структуру, у якій індивід надає

professionally-pedagogical competence of teacher, linguodidactic competence of teacher of primary school.

Література

1. Овчарук О.В. Компетентісний підхід в освіті: загальноєвропейські [Електронний ресурс] /Овчарук О.В. //Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – №5 (13). – Режим доступу: <http://www.ime.edu.ua/net/em.html>
2. Заблоцька О.С. Компетентісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз [Електронний ресурс] /Заблоцька О.С. //Вісник Житомирського державного університету. – Вип. 40. Педагогічні науки. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/2473/1/63-68.pdf>
3. Ягупов В. В. Компетентісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти [Електронний ресурс] / Ягупов В. В., Свистун В. І. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/Portal/Soc_Gum/NaUKMA/Ped/2007_71/01_yagupov_vv.pdf
4. Лозова В.І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів [Текст] /Лозова В.І. // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів: Матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. – Харків: ОВС, 2002. – С. 3 – 8.
5. Тушева В.В. Компетентісний підхід в системі вищої педагогічної освіти [Електронний ресурс] / Тушева В.В. – Режим доступу: http://www.bdpu.org/scientific_published/conf_2008/articles/Tusheva
6. Бондар В.В. Конкурентноздатність педагога як складова його професійної компетентності /Бондар В.І. // Поч. шк. – 2008. – №7. – С.22 – 23.
7. Митник О. Розвиток професійної компетентності сучасного вчителя: реалії і перспективи /Митник О. // Поч. шк. – 2009. – №11 (485). – С.35 – 37. УДК 378(476)

Подано до редакції 05.10.2010

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ: МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ

Хитрюк Вера Валерьевна
кандидат педагогических наук, доцент,
проректор Барановичского государственного
университета (Республика Беларусь)

Идея интеграции детей с особенностями психофизического развития в общество является императивом государственной политики Республики Беларусь в сфере образования. В практику дошкольных учреждений образования и общеобразовательных школ широко внедряются модели интегрированного обучения и воспитания.

А, следовательно, подготовка специалистов для работы в условиях образовательной интеграции становится актуальной темой исследований.

видів навчальної та позанавчальної комунікації рівня «педагог – учень».

6. Спроможність підвищувати рівень власної лінгводидактичної компетенції за допомогою опрацювання сучасної педагогічної, психологічної, методичної літератури, протистояти професійним деформаціям власної особистості, опанувати нові прийоми професійної саморегуляції й саморозвитку, готовність до професійного зростання в лінгводидактичній галузі.

Висновки. Отже, обшир презентованості в директивних та концептуальних документах, у наукових розвідках вітчизняних і зарубіжних педагогів свідчить про те, що компетентнісний підхід до навчання став освітянською реальністю і вимагає докладнішого дослідження в плані специфіки запровадження його в Україні. З огляду на це ми вдалися до спроби визначити поняття «лінгводидактична компетенція вчителя початкових класів» та виокремити її основні складники. На нашу думку, це допоможе працівникам підвищити та самим студентам у вивченні й опануванні однієї з ланок професійно-педагогічної компетентності вчителя – лінгводидактичної компетенції.

Резюме. Шляхом аналізу сучасних науково-методичних джерел у статті розглянуто проблеми запровадження в Україні компетентнісно-орієнтованої парадигми освіти. З опорою на наявні в сучасній дидактиці дефініції й класифікації компетентностей та їх складових частин описано структуру професійно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів, сформульовано визначення його лінгводидактичної компетенції, у якій виокремлено складники та подано їх загальну характеристику. **Ключові слова:** компетентнісно-орієнтована парадигма освіти, ключові компетентності, галузеві компетентності, професійно-педагогічна компетентність учителя, лінгводидактична компетенція вчителя початкових класів.

Резюме. Путем анализа современных научно-методических источников в статье рассмотрены проблемы внедрения на Украине компетентностно-ориентированной парадигмы образования. С опорой на имеющиеся в современной дидактике дефиниции и классификации компетентностей, а также их составляющих описана структура профессионально-педагогической компетентности учителя начальных классов, сформулировано определение его лингводидактической компетенции, в которой выделены структурные части и подана их общая характеристика. **Ключевые слова:** компетентностно-ориентированная парадигма образования, ключевые компетентности, отраслевые компетентности, профессионально-педагогическая компетентность учителя, лингводидактическая компетенция учителя начальных классов.

Summary. The history and problems of introduction of the competently-orientated paradigm of education in Ukraine is considered in the article by the analysis of modern scientifically-methodical sources. The structure of professionally-pedagogical competence of teacher of primary school is described, determination of its linguodidactic competence, in which structural parts are selected and their general description is given, is formulated with support of definitions and classifications of competences and their constituents which present in modern didactics. **Keywords:** competently-orientated paradigm of education,

перевагу деяким цінностям над іншими. Відповідно до класифікації цінностей Рокича ми розглядали два класи цінностей - термінальні (цінності - цілі) та інструментальні (цінності - засоби).

Організація дослідження. У нашому дослідженні було задіяно 45 випробовуваних у віці від 25 до 45 років (нас цікавили респонденти середнього віку, як референтний гурт), що ідентифікували себе, як релігійні. Вибірка була гетерогенною, до неї увійшли студенти ІПО ТНУ ім. Вернадського, факультету психології, студенти 5 та 6 курсів факультету психології ТНУ ім. Вернадського.

Під час дослідження нами були використані наступні методи: теоретичний аналіз, тривале включене спостереження, бесіда, узагальнення досліджень з даної проблеми, тестування за допомогою методик:

- тест для визначення структури індивідуальної релігійності Ю. В. Щербатих;

- тест Рокича «Ціннісні орієнтації»;

- тест для визначення рівня релігійності Ф. Ільєсова.

Процедура дослідження полягала у трьох послідовних етапах.

На першому етапі за допомогою методики Ф. Ільєсова ми визначили рівень релігійності випробовуваних, у результаті чого отримали наступну картину:

- середній рівень релігійності - 19 осіб (42%) - показники 11 - 35.

- низький рівень релігійності - 26 осіб (58%) - показники 36 - 74.

Осіб з високим рівнем релігійності (вище 75% за методикою Ф. Ільєсова) та людей з «відсутністю релігійності» (показники менше 10% за Ільєсовим), у нашій вибірці не виявилось.

На другому етапі дослідження ми, спираючись на методику Рокича, визначили структуру ціннісних орієнтацій досліджуваних. Обробка отриманих результатів проводилася за кожною цінністю:

- для вибірки у цілому;

- для досліджуваних з середнім рівнем релігійності;

- для досліджуваних з низьким рівнем релігійності.

Ми використовували таксономічний аналіз - групування даних за схожими ознаками. За результатами ранжирування випробовуваними запропонованих цінностей, у залежності від ступеню їх диференціації, ми виявили піддослідних, у яких співпали оцінки одних і тих самих цінностей. Мінімальним виявився збіг за 12 - ти цінностям при розбіжності в один бал. Коли ми згрупували на цій підставі результати ранжирування, то вираховували середній бал по кожній з вісімнадцяти цінностей, який визначили шляхом ділення суми всіх оцінок за цією цінністю на число випробовуваних даного під гурту.

Таблиця 1

Середні показники значущості типів цінностей за методикою М. Рокіча

перелік цінностей	У гурті в цілому	у гурті з середнім рівнем релігійності	у гурті з низьким рівнем релігійності
Активне, діяльне життя	3,65	3,80	3,50
Здоров'я	4,30	4,45	4,00
Краса природи та мистецтва	3,32	3,65	3,20
Матеріально забезпечене життя	3,46	3,45	3,47
Спокій у країні, світі	3,15	3,30	3,00
Пізнання, інтелектуальний розвиток	3,87	3,60	4,35
Незалежність міркувань та оцінок	3,60	3,20	3,80
Щасливе сімейне життя	4,35	4,55	4,20
Впевненість у собі	3,48	3,40	3,52
Життєва мудрість	3,18	3,18	3,18
Цікава праця	4,42	4,35	4,50
Кохання	3,95	3,26	4,65
Наявність вірних та гарних друзів	4,14	4,28	4,00
Суспільне визнання	3,10	3,00	3,20
Рівність (у можливостях)	3,62	3,75	3,50
Свобода вчинків та дій	3,47	3,38	3,56
Творча діяльність	3,34	3,25	3,34
Отримання задоволень	2,63	2,25	3,00
Охайність	3,31	3,30	3,32
Життєрадісність	4,40	4,45	4,35
Нетерпимість до власних та чужих недоліків	3,39	3,56	3,62
Відповідальність	3,85	4,15	3,60
Самоконтроль	3,43	3,46	3,40
Сміливість у відстоюванні власної думки	3,62	3,40	3,85
Терпимість до думки інших	3,24	3,20	3,28
Чесність	4,26	4,12	4,46
Вихованість	3,45	3,85	3,10
Відповідальність у виконанні	3,04	3,18	3,00
Раціоналізм (здатність приймати обмірковані рішення)	4,29	4,35	4,24
Любов до праці	3,28	3,34	3,23
Високі прагнення	3,30	3,00	3,60
Незалежність	3,66	3,54	3,78
Освіченість	3,30	3,00	3,60
Тверда воля	3,35	3,00	3,70
Широта поглядів	3,64	3,44	3,84
Чутливість	4,10	4,20	4,00

особистісні особливості, установки і спрямованість учнів;

4) інформаційно-комунікаційна компетентність як знання основних інформаційних технологій організації навчально-виховного процесу та уміння застосовувати їх під час викладання різних дисциплін початкової ланки;

5) соціальна компетентність передбачає володіння спільною (груповою, кооперативною) діяльністю з молодшими школярами, співпрацю, а також прийнятими в професії вчителя прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;

6) особистісна компетентність – володіння прийомами особистісного самовираження й саморозвитку, уміння усвідомлювати рівень власної діяльності, своїх здібностей, знання про способи професійного самовдосконалення, уміння бачити причини недоліків у своїй роботі, бажання самовдосконалюватися.

Зважаючи на цю структуру професійно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів, що має відбиватися зокрема й у визначенні та структурі лінгводидактичної компетенції, останню ми окреслили таким чином:

Лінгводидактична компетенція вчителя початкових класів – це здатність на високому науковому й методичному рівнях, з урахуванням психологічної та виховної специфіки, застосовуючи різноманітні форми організації навчально-виховного процесу та постійно самовдосконалюючись, якісно організувати процес становлення в молодших школярів мовної та мовленнєвої компетенцій.

На основі наведеного визначення та вмісту професійно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів у структурі лінгводидактичної компетенції вчителя початкових класів виділяємо такі компоненти:

1. Глибоке знання рідної мови у сукупності всіх її норм, рівнів, форм, видів тощо, вільне орієнтування у лінгвістичних особливостях різних видів мовлення та їх характеристик.

2. Уміння організувати навчально-виховний процес на уроках навчання грамоти (читання, мови) й розвитку мовлення з використанням традиційних та інноваційних методичних підходів, уміння аналізувати ефективність їх застосування, прогнозувати та критично осмислювати наслідки використання різних методів та прийомів навчання на уроках мовно-гуманітарного циклу початкової школи.

3. Знання вікових психологічних особливостей молодших школярів на різних етапах їхнього розвитку протягом початкового навчання; володіння методами й прийомами виховного впливу на дітей на уроках мовно-гуманітарного циклу.

4. Знання особливостей застосування інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій навчання рідної мови та становлення мовленнєвої компетенції молодших школярів, уміння розробляти навчальні презентації, готувати мультимедійні засоби навчання, добирати необхідний матеріал у мережі Internet для уроків мовно-гуманітарного циклу в початковій школі, систематизувати, інтерпретувати, узагальнювати, перетворювати його тощо.

5. Здатність зацікавлювати молодших школярів процесом опанування рідної мови й мовлення, набуттям мовної й мовленнєвої компетенцій, відпрацьовувати в них стійку мотивацію цього процесу за допомогою різних

життєвій сфері.

Якщо сфера життя, у якій людина відчуває себе здатною ефективно функціонувати (тобто компетентною), є достатньо широкою, йдеться про так звані "ключові" (життєві, надпредметні) компетентності: демонструвати творче мислення, застосовувати різні види спілкування в різних ситуаціях, розуміти смисл належності до різних видів спільнот, доводити здатність пристосування до різних ситуацій тощо. Якщо ж компетентність поширюється на вужчу сферу, наприклад, у межах певної наукової дисципліни, то можна говорити про предметну чи галузеву компетентність (компетенцію) [5].

Показники галузевої компетенції визначаються для кожного предмета, вони розвиваються для кожного року навчання, ґрунтуючись на загальнопредметних компетентностях, і є стадіями, рівнями їх набуття [4].

До галузевих належить і професійно-педагогічна компетенція вчителя, яка, на думку В. Лозової, має „інтегративну природу, тому що її джерелом є різні сфери культури (духовної, громадської, соціальної, педагогічної, управлінської, правової, етичної, екологічної тощо), вона вимагає значного інтелектуального розвитку, включає аналітичні, комунікативні, прогностичні та інші розумові процеси” [4, с.4].

Професійна компетентність педагога постає як синтез когнітивного, наочно-практичного й особистісного досвіду. При цьому, як зауважив В.Бондар, професійна компетентність – основа конкурентноздатності вчителя, яка, своєю чергою, є стійкою особистісною властивістю свідомо й творчо реалізувати професійну компетентність [6, с. 22].

В.Тушева з цього приводу зауважила, що базовою характеристикою цього поняття є ступінь сформованості в майбутніх випускників педагогічних вишів єдиного комплексу знань, навичок, умінь, досвіду, що забезпечує виконання професійної діяльності [5].

Більш докладне, на нашу думку, визначення професійної компетентності вчителя подав О.Митник: «під професійною компетентністю вчителя ми розуміємо здатність фахівця кваліфіковано й ефективно застосовувати теоретичні знання, знання-засоби, знання цінності як у запланованих, так і у непередбачуваних педагогічних ситуаціях» [7, с.35]

На основі наявних в українській педагогіці визначень професійно-педагогічної компетентності вчителя, а також відповідно до змісту професійної педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкових класів вважаємо за необхідне виокремити в структурі його професійно-педагогічної компетентності такі складники:

1) спеціальна компетентність – глибокі знання, кваліфікація і досвід діяльності в галузі предметів початкової ланки;

2) методична компетентність у галузі формування знань, умінь і навичок учнів – володіння різними методами навчання, знання психологічних механізмів засвоєння;

3) психолого-педагогічна компетентність – володіння педагогічною діагностикою, уміння будувати педагогічно доцільні стосунки з молодшими школярами, здійснювати індивідуальну роботу, знання вікової психології, психології міжособистісного й педагогічного спілкування; уміння виявляти

Результати ціннісних орієнтацій випробовуваних у цілому, а також підгуртів, до яких увійшли випробовувані окремо з середнім та низьким рівнем релігійності, представлені у таблиці (Таблиця 1).

У цілому по гурту релігійних особистостей цінності розподілилися наступним чином у порядку зниження значущості:

Найзначніші термінальні цінності:

- «цікава праця» (4,42);
- «щасливе сімейне життя» (4,35);
- «наявність хороших та вірних друзів»(4,22);
- «здоров'я» (4,14).

Найнезначніші цінності:

- «спокій у країні, мир» (3,15);
- «отримання задоволення» (3,12);
- «суспільне визнання» (3,10).

Аналіз даних за «інструментальними цінностями» показав, що у даному гурті вищий ранг займають:

- «життєрадісність» (4,40);
- «освіченість» (3,30);
- «чесність» (4,26);
- «раціоналізм» (4,29).

У підгурті випробовуваних з середнім рівнем релігійності перші місця були відведені таким цінностям, як:

- «щасливе сімейне життя» (4,55);
- «цікава робота» (4,35);
- «кохання» (4,26).

Перевага надана таким положенням, як:

- «здоров'я» (4,20);
- «наявність хороших та вірних друзів» (4,00).

Середні місця в ієрархії цінностей відведені:

- «активній життєвій діяльності» (3,80);
- «рівності» (3,75);
- «пізнанню та інтелектуальному розвитку» (3,60);
- «матеріальному забезпеченню життя»(3,45).

Найнезначнішими цінностями для людей з середнім рівнем релігійності виявилися:

- «творча діяльність» (3,35);
- «суспільне визнання» (3,25).

Останні цінності, згідно нашого дослідження, не визначають життєву позицію піддослідних даного гурту.

Досліджувані з низьким рівнем релігійності показали велику орієнтованість на:

- «цікаву роботу» (4,55);
- «здоров'я» (4,45).

Серед провідних цінностей, що визначають ядро для досліджуваних даного підгурту, виявилися:

- «пізнання» (4,35);

- «наявність хороших та вірних друзів» (4,28);
- «впевненість у собі» (4,23).
- Також високо були оцінені піддослідними даного підгурту:
- «щасливе сімейне життя» (3,75);
- «кохання» (3,65);
- «активне діяльне життя» (3,50).

Малоцінними для представників даного підгурту виявилися такі цінності, як:

- «краса природи» (3,20);
- «творча діяльність» (3,10);
- «спокій у країні» (3,00).

На третьому етапі за допомогою методики Щербатих ми встановили ієрархію релігійних компонентів на кожному з рівнів релігійності індивідів по гурту у цілому та в кожному з підгуртів. Результати даного дослідження наведені в таблиці (Таблиця 2).

Як випливає з наведеної таблиці, для індивідів з низьким рівнем релігійності, провідними компонентами є:

- інтерес до «псевдонауки» - загадкових та таємничих явищ (2,64);
- ставлення до магії (2,55);
- тенденція вірити у Творця та визнавати існування Вищої Сили, що створила світ (2,5);

Більш низькі показники були продемонстровані за такими складовими, як:

- тенденція шукати в релігії підтримку та розраду (2,05);
- релігія, як зразок моральних норм поведінки (2,00);

Найнижчі показники були виявлені за такими компонентами:

- зовнішні ознаки релігійності (1,56);
- наявність релігійної самосвідомості (1,09);

Таблиця 2

Ієрархія релігійних компонентів у кожному з підгуртів

Типи цінностей	Середні показники значущості		
	По гурту у цілому	Середній рівень рел.	Низький рівень рел.
<i>Гносеологічні корені релігії</i>	0,43	1,34	0,52
<i>Ставлення до магії</i>	1,71	0,87	2,55
<i>Тенденція пошуку у релігії розради та підтримки</i>	2,16	2,26	2,05
<i>Зовнішні ознаки релігійності</i>	1,66	1,76	1,56
<i>Інтерес до псевдонауки</i>	1,54	1,43	2,64
<i>Віра у Творця та Вищу Силу</i>	2,07	2,15	1,98
<i>Наявність релігійної самосвідомості</i>	1,20	1,51	1,09
<i>Релігія, як взірць моральних норм поведінки</i>	2,09	2,18	2,00

Заходу виникла низка умов, що спонукали уряди цих країн звернути увагу на проблему професійної компетентності працездатної молоді. І лише через 10 років розвитку КОП у західних освітніх системах аналогічні процеси почали відбуватися в російській та українській школах. Початок цього процесу закономірно витікав із Болонської угоди, що змусила вітчизняних науковців переглянути звичні стандарти та традиційні освітні технології.

Разом із тим специфічність українського менталітету, позитивні елементи усталеної століттями вітчизняної педагогіки вимагають вдумливого перенесення західного стандарту на наші освітні терени, що спричинює значні наукові дискусії та орієнтує українських науковців на створення власних, відповідних нашій системі освіти, понять і дефініцій компетентнісно-орієнтованої парадигми освіти.

Формування цілей статті. Потреба визначення основних рис лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів початкових класів, необхідність виокремлення її складників, що допоможе докладніше визначати ближчі й далі орієнтири її становлення, є метою нашої статті.

Виклад основного матеріалу. Оскільки поняття компетентності досить багатогранне, його визначення й трактування постійно є предметом дискусій, проте в загальному розумінні його тлумачать як індикатор, що дозволяє визначити готовність випускника до життя, подальшого особистого розвитку й до активної участі в житті суспільства [1].

Слід відзначити, що в абсолютній більшості досліджень існує розмежування понять „компетентність” та „компетенція”. Визначення компетентності схожі за змістом, тоді як для „компетенції” немає єдиного тлумачення. Термін „предметна компетенція” також широко використовується в лінгвістиці й методиці викладання мов (мовна, лінгводидактична компетенції) [3], [4], [5].

О.Овчарук розмежує ці поняття таким чином:

Компетентність – це інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції. Компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних відношень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань та вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії.

Компетенція – об’єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень та ін. у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія.

Предметна компетенція є сумою знань, умінь та характерних рис в межах предмета, що дозволяє особистості виконувати певні дії через власне ставлення [1].

Паралельно виникає питання класифікації компетенцій. З цього приводу зарубіжні науковці завважили, що діяльність людини, зокрема й засвоєння будь-яких знань, умінь і навичок, складається з конкретних дій, операцій, що їх виконує людина. Виконуючи ці дії, розмірковуючи над їх виконанням, усвідомлюючи потребу в них та оцінюючи їх важливість для себе або для суспільства, людина тим самим розвиває компетентність в тій чи іншій

все більш актуальною проблема запровадження освітніх інновацій, які обумовлюють підготовку гармонійної особистості, здатної ефективно функціонувати в постійно змінюваних умовах діяльності. Через це знання, на які традиційно було зорієнтовано освіту, сьогодні вже не вважаються головним критерієм підготовки спеціаліста, адже завдяки науковим дослідженням вони постійно доповнюються чи навіть кардинально змінюються, тому в сучасному суспільстві цінуються вже не самі знання, а вміння їх самостійно добути та компетентно використати.

Із цієї причини й виникла необхідність переорієнтації парадигми вищої освіти зі знанієвої на компетентнісну (КОП): від початку цього століття вона активно впроваджується і до російської та української систем освіти, оскільки наші фахівці показують високий рівень академічних знань, але досить низький – компетентній [2]. І це в той час, як в умовах адаптації вітчизняної системи вищої освіти до вимог Болонського процесу та сучасних суспільних трансформацій висуваються нові вимоги до викладача, насамперед демонстрація ним високого рівня фахової компетентності, педагогічної готовності до забезпечення європейської якості освіти, переходу до нових форм і методів організації навчального процесу, його демократизації, інформатизації тощо.

Отже, компетентнісно-орієнтований підхід до формування змісту освіти, який став новим концептуальним орієнтиром шкіл зарубіжжя і породив безліч дискусій як на міжнародному, так і на національному рівнях різних країн, усе впевненіше усталюється у вітчизняній освіті, що спричинює та обумовлює необхідність і безсумнівно актуальність обговорення загальних та часткових питань становлення життєвих і фахових компетентностей учнів середніх загальноосвітніх шкіл та студентів середніх спеціальних і вищих навчальних закладів на різних рівнях.

Аналіз досліджень та публікацій. Значний доробок вітчизняних та зарубіжних науковців (Н.Бібік, С.Бондар, М.Гончарова-Горяньська, Л.Гузєєв, І.Гушлевська, О.Дахін, І.Єрмаков, Ю.Лебеденко, О.Локшина, А.Маркова, О.Овчарук, Л.Парашенко, О.Пометун, О.Савченко, Дж.Рамен, С.Трубачова, П.Хоменко, А.Хуторської, С.Шишов, В.Ягупов та ін.) щодо історії виникнення, концептуальних засад, умов організації та функціонування в нашій країні компетентнісно-орієнтованої парадигми освіти уможливило більш глибокі наукові пошуки на цих теренах.

Так, зародження компетентнісно-орієнтованої парадигми освіти датують 1990 р., коли в США було створено Комісію з питань професійних умінь (компетентній). Проте, за іншими відомостями, у Великобританії ще від 1936 року під тиском роботодавців було ухвалено перелік ключових професійних компетентній як загальних для всіх професій та спеціальностей показників готовності людини до професійної діяльності. У 2000 році освітяни цієї країни обстоювали думку про те, що у всіх освітніх курсах мають бути посилення на мету розвитку ключових компетентностей. Наразі саме володіння ключовими компетентностями враховується під час вступу до престижних університетів Європи й Америки [1].

Отже, від 90-х років минулого століття в сфері освіти розвинених країн

Для індивідів з середнім рівнем релігійності, провідними компонентами релігійності, є:

- тенденція шукати в релігії підтримку та розраду (2,26);
- релігія, як зразок моральних норм поведінки (2,18);
- тенденція вірити в Творця та визнавати існування Вищої Сили, що створила світ (2,15);

Більш низькі показники були продемонстровані за такими складовими, як:

- зовнішні ознаки релігійності (1,76);
- наявність релігійної самосвідомості (1,51);
- інтерес до «псевдонауки» - загадкових та таємничих явищ (1,43);
- ставлення до релігії, як філософської концепції (гносеологічні корені релігійності) (1,34);

Низькі показники були продемонстровані за шкалою:

- ставлення до магії (0,87);

Висновки. Аналізуючи наведені вище дані, ми можемо констатувати, що нами виявлений взаємозв'язок між рівнем релігійності та структурою ціннісних орієнтацій особистості, а саме: індивіди з середнім рівнем релігійності віддають перевагу таким цінностям, як «щасливе сімейне життя», «цікава робота», «любов», «наявність хороших та вірних друзів», тоді як індивіди, що демонструють низькі показники рівня релігійності, більше орієнтовані на такі ціннісні орієнтації, як «здоров'я», «отримання задоволення», «матеріальне забезпечення життя».

Можливо відзначити, що на більш низькому рівні релігійності вибір ціннісних орієнтацій відрізняється егоїстичними тенденціями, на відміну від вибору ціннісних орієнтацій на середньому рівні релігійності, де переважають більш альтруїстичні вибори ціннісних орієнтацій.

Структура індивідуальної релігійності особистості, експлікована по Щербатих, демонструє, що провідними компонентами релігійності у індивідів з низьким рівнем релігійності є: інтерес до «псевдонауки» та ставлення до магії, що є більш примітивними формами релігійності. Індивіди з середнім рівнем релігійності демонстрували тенденцію шукати в релігії підтримку та розраду, і розглядали релігію, як зразок моральних норм поведінки. Такі провідні компоненти свідчать про більш розвинений характер релігійності, але не є свідченням автентичної релігійності в повному сенсі цього розуміння. В обох підгуртах спостерігаються досить низькі показники за такою складовою, як наявність релігійної самосвідомості: у підгурті з низьким рівнем розвитку релігійності - 1,09, та 1,51 у підгурті з середнім рівнем розвитку релігійності.

Таким чином, отримані результати свідчать про те, що структура ціннісних орієнтацій корелює з рівнем релігійності, а також дозволяють вести мову про існування специфічної структури релігійності на різних стадіях розвитку релігійності особистості.

Резюме. Стаття присвячена розкриттю взаємозв'язку між рівнем релігійності особистості та її ціннісними орієнтаціями. Крім викладу основних теоретичних положень психології релігії щодо даних понять, стаття містить опис дослідження, проведеного з метою встановлення даної залежності та аналіз отриманих у результаті дослідження результатів. **Ключові слова:** рівень

релігійності особистості, структура релігійності особистості, ціннісні орієнтації особистості.

Резюме. Стаття посвячена раскрытию взаимосвязи между уровнем религиозности личности и ее ценностными ориентациями. Помимо изложения основных теоретических положений психологии религии относительно данных понятий, статья содержит описание исследования, проведенного с целью установления данной зависимости и анализ полученных в результате исследования результатов. **Ключевые слова:** уровень религиозности личности, структура религиозности личности, ценностные ориентации личности.

Summary. The article is devoted to disclosing the relationship between the level of religious identity and its value orientation. In addition to basic theoretical concepts of psychology of religion, the article describes a study conducted to establish this dependence, and analysis derived from research results. **Keywords:** level of religiosity of the individual, the structure of the religiosity of the personality, value orientation.

Література

1. Алексеев В.Г. Ценностные ориентации личности и проблема их формирования. – М., 1979. – 296с.
2. Белорусов С.А. Религиозно-ориентированное консультирование // Московский психотерапевтический журнал. – 1999. – № 1. – С. 17 – 30.
3. Бучма О. Релігійність особи: мотиви та вияви. Показники та критерії релігійності // Академічне релігієзнавство: Підручник. – К.: Світ Знань, 2000. – С. 528-534.
4. Войновская О.А. Психологические особенности личностной религиозности // Автореф. диссертации канд. псих. наук, 19.00.01. – Одесса, 2007. – 20 с.
5. Войновская О.А. Религиозность как инструмент в изучении личностной организации // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського: Зб. наук. пр. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д. Ушинського. – 2004. – С. 3-8.
6. Волков Б.С. Психология юности и молодости: Учебник для вузов. – М.: Триеста, 2006. – 256с.
7. Мамедова Ж.С. Ценностные ориентации в структуре личности. – Саратов, 2004. – 315 с.
8. Москалец В.П. Психология религии: Навчальний посібник для ВНЗ (рек. МОН України). – К.: Академвидав, 2004. – 240 с.
9. Психология религиозности и мистицизма: Хрестоматия. / Сост. К.В.Сельченко. – Мн.: Харвест; М.: А.С.Т., 2001. – 544с. – (Библиотека практической психологии).
10. Платонов К.К. Психология религии. – М., 1967. – 258 с.
11. Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени. – М.: Прогресс, 1994. – 336 с.

Подано до редакції 02.10.2010

implementation of the course training of the teachers of the Health studies. The second one is teachers' methodical work involvement. The third one is self-education and self-development of the teachers. **Keywords:** competence approach, competence, professional competence, development, self-development, requirements for the profession.

Література

1. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України; за ред. В.Г. Кременя. – К., 2009. – 185 с. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.novi.org.ua/projects/artek/2nd/APN.pdf>.
2. Вакарчук І. Завдання післядипломної педагогічної освіти у контексті удосконалення системи освіти України. Виступ на Всеукраїнській нараді-семінарі. – Івано-Франківськ. – 23.10.2008. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>
3. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід в освіті: загальноєвропейські підходи // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – №5 (13). [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em13/.html>
4. Педагогіка. Конспект лекцій. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://readbookz.com/books/172.html>
5. Пометун О.І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – № 23. – С. 18.
6. Сидоренко В. Шляхи удосконалення професійної компетентності вчителя в умовах особистісно-зорієнтованого навчання. Навчальний модуль. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:o8wS0eaeQT8J.ppt>
7. Страшко С.В., Животовська Л.А. Шляхи впровадження галузевого стандарту вищої освіти бакалавра за спеціальністю «Валеологія» // Проблеми освіти. – 2006. – №49. – С.3-9.

Подано до редакції 15.10.2010

УДК 378.147:811.161.2

ЛІНГВОДИДАКТИЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Хижняк Інна Анатоліївна
кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри української мови та літератури
Слов'янського державного педагогічного університету

Постановка проблеми. Протягом останніх десятиліть у багатьох країнах світу, в Україні зокрема, змінювалась суспільна парадигма – від технократичної до індустріальної, від індустріальної до інформаційної [1]. Звичайно, ці процеси насамперед відбулися на освіті, що має забезпечувати суспільство фахівцями такого ґатунку, якого воно потребує. Отож, наразі стає

вчителів необхідні гнучкість і нестандартність мислення, вміння адаптуватися до швидких змін умов життя. А це можливо лише за умови високого рівня професійної компетентності.

Основою для розвитку професійної компетентності вчителя основ здоров'я є професіограма, яка включає знання, уміння та навички. Ми їх розглядаємо як предметну компетенцію вчителя основ здоров'я.

Головною місією системи післядипломної педагогічної освіти є розвиток професійної компетентності вчителя протягом усього періоду педагогічної діяльності. А також – створення умов для системної самоосвіти в міжетапний період, забезпечення безперервності фахового вдосконалення.

Нами визначено три шляхи розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я. Перший – здійснення курсової підготовки вчителів основ здоров'я через тренінгові експрес-курси і отримання сертифікатів педагогів-тренерів.

Другий шлях – залучення педагогів до методичної роботи в методичних об'єднаннях, що координуються лабораторією з проблем здоров'язберігальної діяльності у закладах освіти Сумського ОІППО.

Третім шляхом є самоосвіта, саморозвиток педагогів, що сприяє осмисленню людиною своїх індивідуальних якостей та їх збагачення шляхом включення у відповідні види освітньої діяльності.

Лише вчитель з високою професійною компетентністю, здібний до безперервної освіти зможе здійснювати освіту на рівні зростаючих вимог цього тисячоліття.

Напрями наших подальших досліджень ми спрямовуємо на розкриття кожного шляху розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я.

Резюме. У статті досліджуються шляхи розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я. Розвиток професійної компетентності вчителя – головна місія системи післядипломної педагогічної освіти. Таких шляхів виявлено три. Перший – здійснення курсової підготовки вчителів основ здоров'я. Другий – залучення педагогів до методичної роботи. Третій шлях – самоосвіта, саморозвиток учителів. **Ключові слова:** компетентнісний підхід, компетентність, професійна компетентність, розвиток, саморозвиток, професіограма.

Резюме. В статье исследуются пути развития профессиональной компетентности учителей основ здоровья. Развитие профессиональной компетентности учителей – главная миссия системы последипломного педагогического образования. Таких путей выявлено три. Первый – осуществление курсовой подготовки учителей основ здоровья. Второй – привлечение педагогов к методической работе. Третий – самообразование, саморазвитие учителей. **Ключевые слова:** компетентностный подход, компетентность, профессиональная компетентность, развитие, саморазвитие, профессиограмма.

Summary: The article analyzes the ways of development of professional competence of teachers of the Health studies. Development of the professional competence of teachers is the main purpose of the post-diploma (or postgraduate) pedagogical education. There are three ways of the development. The first one is an

УДК 378.147: 78

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ З РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ У ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

*І.В. Вохмяніна, кандидат педагогічних наук
Харківський національний педагогічний
університет ім. Г.С.Сковороди*

Постановка проблеми. Глибокі перетворення, що відбуваються в усіх сферах нашого суспільства, не могли не відбитися на системі освіти, яка безпосередньо визначає інтелектуальний потенціал країни в майбутньому. Суспільству необхідні люди, які мислять не шаблонно, вміють шукати нові шляхи рішення запропонованих задач, знаходити вихід з проблемної ситуації. Актуальним стає ранній вияв, навчання та всебічний розвиток обдарованих дітей. Основи формування обдарованої особистості, розкриття її здібностей, набуття нею соціального досвіду починається з дитячого віку. Одним із напрямів творчого розвитку дитини є розкриття її індивідуальності, яке пов'язане з формуванням креативності у навчально-виховному процесі.

Численні наукові дослідження різних часів свідчать про безкрайню креативні можливості дошкільного дитинства, тому провідна психолого-педагогічна проблема виявляється в тому, щоб створити сприятливі умови стимулювання і спрямування гармонійного розкриття особистості. Значну роль у цьому процесі грає сучасний педагог-вихователь, орієнтований на творчу роботу з обдарованими дітьми, на пробудження й розвиток природних задатків кожної дитини. У зв'язку з цим особливого значення набуває спеціальна професійна підготовка майбутніх вихователів, формування їхньої готовності до роботи з розвитку креативності у обдарованих дітей в навчально-виховному процесі.

Аналіз досліджень і публікацій. Значущість проблеми професійної підготовки майбутнього вихователя, розкриття і максимальної реалізації творчих здібностей кожної особистості, розвитку її креативності підкреслюється в державних документах: національній доктрині розвитку освіти в Україні, законах «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про мову», «Державному компоненті дошкільної освіти». Сучасна наука досліджує креативність особистості з різних точок зору. Зокрема, психологія та педагогіка вивчає процес креативного мислення (Д. Богоявленська, М. Лейтес, О. Матюшкін, Я. Пономарьов); розглядає креативність як різновид інтелектуальної поведінки (Г. Айзенк, Д. Векслер, Р. Стернберг), інтелект як компонент креативності (Д. Гетцельс, П. Джексон, Е. Торренс), “самоактуалізацію” особистості у зв'язку з креативністю (Л. Гольдштейн, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.), рефлексію креативності і творчу продуктивність особистості, зокрема у педагогічній роботі (В. Пятруліс, М. Гнатко, У. Кала, В. Козленко та ін. Вчені Т. Сидорчук, Л. Степанова досліджували шляхи і засоби формування креативності; Н. Хазратова – вплив соціального мікросередовища на формування креативності; Т. Колошина, Г. Похмелкіна, В. Шинкаренко – розвиток креативності в педагогічному спілкуванні; Т.М. Галич,

Л. Подимова, В. Сластьонін – креативність у зв'язку з інноваційною діяльністю учителя.

Проблема виховання обдарованих дітей в аспекті розвитку їхньої креативності також вивчалися багатьма вченими з різних точок зору. Дослідження творчої обдарованості дошкільників А. Матюшкіна, О. Белова, І. Бурлакова доводять, що в обдарованої дитини процес розвитку особистості протікає більш бурхливо, а особистісно-індивідуальні особливості виражені більш яскраво й проявляються раніше. С. Алфеева, яка розглядала креативність дітей як особистісну характеристику, стверджувала, що розвиток особистості сприяє розкриттю обдарованості дитини. Важливий внесок в дослідження розвитку креативності обдарованих дітей було зроблено Д. Ельконіним, Л. Виготським, В. Давидовим, А. Леонтєвим, які підкреслювали, що творчі здібності обдарованої дитини краще всього проявляються в естетичній діяльності. Розвиток креативності розглядався усіма дослідниками як основні напрями розвитку особистості обдарованої дитини.

Майже усі дослідники підкреслювали вагому роль педагогічного керування творчою діяльністю дітей, зокрема обдарованих, в навчально-виховному процесі. У зв'язку з цим, не викликає сумніву актуальність проблеми спеціальної професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку творчих здібностей обдарованої дитини.

Тому **метою** даної статті є дослідження особливостей дитячої обдарованості та формування готовності майбутніх вихователів до роботи з розвитку креативності у обдарованих дітей в навчально-виховному процесі

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що обдаровані діти наділені високим творчим потенціалом і високим рівнем розвитку здібностей. У поглядах різних вчених, зокрема психологів, на явище обдарованості є чимало розбіжностей. За Б. Тепловим, «обдарованість – якісно своєрідне поєднання здібностей, від якого залежить можливість досягнення більшого чи меншого успіху у виконанні тієї чи іншої діяльності» [2; 22]. В. Шадриков виділяє спеціальну обдарованість та обдарованість загальну: «...спеціальна обдарованість – якісно своєрідне поєднання здібностей, яке створює можливість успіху в діяльності, загальна обдарованість – обдарованість до широкого кола діяльностей чи якісно своєрідне поєднання здібностей від яких залежить успішність різних діяльностей». [4; 8]. Здебільшого найважливішими характеристиками обдарованих дітей вважають: надзвичайно ранній вияв високої пізнавальної активності й допитливості; швидкість і точність виконання розумових операцій, що зумовлене стійкістю уваги та оперативною пам'яттю; сформованість навичок логічного мислення; багатство активного словника; швидкість і оригінальність вербальних (словесних) асоціацій; виражена установка на творче виконання завдань; розвиток логічного мислення й уваги; володіння основними компонентами уміння вчитися. Отже, обдарована дитина — дитина, яка вирізняється яскравими, очевидними, інколи визначними досягненнями або має внутрішні задатки для таких досягнень у певному виді діяльності. На думку багатьох вчених [3; 6; 7; 8] важливою характеристикою обдарованості є креативність – здатність до творчості, яка розуміється широко,

працівника... Методична робота з педагогічними працівниками реалізується через колективні та індивідуальні форми її організації. Основну функцію у веденні методичної роботи відіграють методичні об'єднання.

Для ведення науково-дослідної роботи, координації методичної роботи з основ здоров'я у Сумському ОППО створено лабораторію з проблем здоров'язберігальної діяльності у закладах освіти. Три роки працює творча група керівників методичних об'єднань за проблемою «Форми і методи роботи методичних об'єднань з основ здоров'я як найважливіша умова ефективного викладання предмету у навчальних закладах та підняття його статусу серед учнів, педколективу, громади». Завдяки її діяльності налагоджено роботу міських (районних) методичних об'єднань з основ здоров'я у Сумській області.

Третім шляхом розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я є їх самоосвіта, саморозвиток. Реалізація здійснюється через [6]: виявлення здібностей, ціннісних орієнтацій та напрямів, перспектив особистого зростання, чинників, що перешкоджають навчанню, розвитку і саморозвитку педагога; створення особистої позитивної «Я-концепції»; інноваційний підхід до розвитку професійної компетентності як у курсовий, так і міжкурсний період; рефлексію і аналіз власної діяльності; виявлення та впровадження продуктивних технологій навчання й виховання; відвідування та аналіз відкритих уроків, уроків керівника-методиста; складання плану самовдосконалення професійної компетентності; створення вчителем бази кращих сценаріїв уроків, цікавих прийомів, знахідок на уроці; цілеспрямована систематична робота над методичною темою; акумуляція і застосування на практиці результатів інноваційного педагогічного досвіду; кооперативна професійна взаємодія з колегами; створення власного творчого портфолію; оприлюднення індивідуальних наробок на методичних заходах; наставництво.

Аналіз світових тенденцій у галузі професійно-педагогічної освіти засвідчує зростання вимог до педагогічного професіоналізму і особистих якостей вчителя. На думку вчених, основними проблемами, з якими зустрічатимуться вчителі у цьому тисячолітті, є: постійне ускладнення змісту освіти, гарантування високого рівня освітніх стандартів; самостійна постановка і вирішення творчих і дослідницьких завдань; ускладнення проблем виховання; безперервне оволодіння прогресивними технологіями навчання і виховання, новими досягненнями вітчизняного і зарубіжного досвіду; розв'язання складних професійно-педагогічних проблем, які вимагають інтеграції знань, практичних умінь і навичок із таких суміжних з педагогікою наук, як філософія, психологія, медицина, релігієзнавство, економіка, правознавство, кібернетика та ін.; робота в єдиному інформаційному середовищі, що передбачає раціональне використання інформаційних технологій у навчально-виховному процесі [4].

Усе це може здійснювати лише вчитель з високою професійною компетентністю, розвиненими творчими, дослідницькими здібностями, високим рівнем інтелігентності, духовно-морального потенціалу, конкурентноздатності, ерудованості, здібностей до безперервної освіти.

Висновки. Професійна компетентність учителя загалом і вчителя основ здоров'я зокрема визначає якість його освітньої діяльності. Сучасному

дають можливість ефективно брати участь в багатьох соціальних сферах, і які роблять внесок в розвиток якості суспільства та особистого успіху, що можуть бути застосовані у багатьох життєвих сферах [3].

Експертні групи МОНУ, АПН та за участі ПРООН, що обговорювали концептуальні підходи до визначення переліку ключових компетентностей для української школи, представили їх перелік, що може бути застосований у вітчизняній педагогічній практиці. Це наступні компетентності: вміння вчитись, соціальна, загальнокультурна, здоров'язберігаюча, громадянська, підприємницька компетентності, компетентності з інформаційних та комунікаційних технологій.

Розвиток професійної компетентності, формування відповідних потреб педагогів забезпечується створенням умов для їхнього безперервного професійного розвитку і саморозвитку. До них належать: соціальні мотивації (стимули та заохочення) потреби в безперервному підвищенні професіоналізму; створення умов для утримання фахівців у сфері педагогічної діяльності; розвиток післядипломної педагогічної освіти; підвищення уваги до проблем персонального розвитку педагогічних працівників [1, с. 39].

Головною місією системи післядипломної педагогічної освіти є розвиток професійної компетентності вчителя з початку освітньої діяльності протягом всього періоду роботи у навчальному закладі. А також – створення умов для системної самоосвіти протягом усього міжтестастійного періоду, забезпечення безперервності фахового вдосконалення [2].

Післядипломна педагогічна освіта своєю метою має задовольняти індивідуальні потреби громадян в особистісному та професійному зростанні. Вона сприяє забезпеченню потреб держави, зокрема, у кваліфікованих кадрах високого рівня професіоналізму та культури, які здатні компетентно та відповідально виконувати посадові функції, впроваджувати новітні технології, сприяти подальшому соціально-економічному розвитку суспільства [2].

Через інститути післядипломної педагогічної освіти здійснюється курсова підготовка вчителів. Це перший шлях розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я. У Сумському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти всі курси з підвищення кваліфікації вчителів основ здоров'я – це тренінгові експрес-курси за 40-годинною програмою. Їх результатом є сертифікати педагогів-тренерів з основ здоров'я, що дають право викладати предмет на засадах розвитку життєвих навичок.

Важливим завданням післядипломної освіти є також надання допомоги в подальшому різноаспектному професійно спрямованому особистісному розвитку і саморозвитку педагогів. Виконання цього завдання бере на себе методична робота, здійснювана методичними об'єднаннями та керована методичними службами. Залучення педагогів до методичної роботи - другий шлях розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я.

Рекомендації МОН України щодо організації і проведення методичної роботи з педагогічними кадрами в системі післядипломної педагогічної освіти (2002 р.) визначають методичну роботу як важливу складову післядипломної педагогічної освіти, що має цілісну систему дій і заходів, спрямованих на підвищення кваліфікації та професійної майстерності кожного педагогічного

з позиції особистісного підходу. Багато дослідників визначають креативність через властивості особистості, її здібності. Серед характерологічних особливостей підкреслюють відхилення від шаблону, оригінальність, ініціативність, завзятість, високу самоорганізацію, колосальну працездатність. Особливості мотивації діяльності вбачають у тому, що обдарована особистість знаходить задоволення не стільки в досягненні мети творчості, скільки в самому процесі. Специфічна риса творця характеризується як майже непереборне прагнення до творчої діяльності [1; 19].

Створення умов для виховання творчої особистості – одне з найважливіших питань і завдань, які покликані розв'язувати усі ланки народної педагогіки і освіти. У вихованні обдарованих дітей надзвичайно важлива роль належить професіоналізму та майстерності вихователів, які повинні створити атмосферу любові, довіри, уваги до потреб та інтересів, розвинути креативне мислення особистості. Особливо це стосується обдарованої дитини, тому що вона більш емоційно ставиться до всього, що її оточує, бо вона наділена високим творчим потенціалом і високим рівнем розвитку здібностей. Слід зауважити, що якості обдарованості неможливо сформувати тільки шляхом зовнішнього впливу, тому виховання потрібно будувати так, щоб спонукати дитину до самовиховання. Тому мистецтво виховання розглядається дослідниками [5; 8; 9] як мистецтво пробудження у вихованця його власних сил.

На думку багатьох вчених [1; 3; 5], креативність вихователя значно впливає на розвиток креативності обдарованих дітей. Тому одним з основних принципів педагогічної майстерності вихователя, реалізація якого сприяє творчому розвитку особистості дитини, є принцип креативності, що відображає необхідність виявлення можливостей змісту навчального матеріалу для посилення його орієнтації на формування творчої особистості дитини. При плануванні та організації взаємодії педагога і вихованця зміст навчального матеріалу та виховних заходів повинен максимально використовуватися для розвитку мотивів, характерологічних особливостей, творчих умінь і психологічних процесів, які мають провідне значення для творчої діяльності, і забезпечувати насамперед розвиток дивергентного мислення, умінь генерувати нові ідеї, знаходити нетрадиційні шляхи вирішення проблемних завдань.

З'ясовано, що найбільш яскраво реалізації принципу креативності відбувається в естетичній діяльності, яка передбачає застосування виховних і навчально-творчих задач, методів та прийомів стимулювання творчої активності дітей, використання завдань психологічної діагностики для розвитку творчих якостей їхньої особистості. Важливо, щоб робота вихователя будувалася на науковій основі й проходила по певній програмі, що враховує сучасний рівень розвитку різних видів мистецтва, з дотриманням принципу поступовості, послідовного ускладнення вимог, диференційованого підходу до знань і умінь дітей різного віку. Для ефективного розкриття творчих здібностей обдарованих дітей необхідно використовувати індивідуальні програми, які сприятимуть розвитку різних типів мислення, дослідницьких умінь, навичок самоорганізованості; враховувати нахили та інтереси дітей, удосконалювати засоби спілкування і взаємодії з людьми.

У зв'язку з необхідністю вивчення особливостей розвитку творчої обдарованості дітей дошкільного віку та формування готовності майбутніх вихователів до роботи з ними, було розроблено програму навчальної дисципліни «Формування креативності дошкільників в естетичній діяльності» за вимогами кредитно-модульної системи. Метою цієї навчальної дисципліни є визначення шляхів розвитку креативності кожної дитини з урахуванням її вікових та індивідуальних особливостей, формування готовності майбутніх вихователів до роботи з обдарованими дітьми, вміння створювати психолого-педагогічних умови для розвитку креативності дошкільників у естетичній діяльності; застосовувати набуті знання в повсякденній практиці (при підготовці занять, організації всіх режимних моментів у ДНЗ, виховних заходів тощо).

Ураховуючи психолого-педагогічні та фахові особливості процесу підготовки майбутніх вихователів, навчальну дисципліну було розподілено на два змістові модулі: «Особливості розвитку творчої обдарованості дитини дошкільного віку» та «Шляхи розкриття творчих здібностей та розвитку креативності дошкільників». Перший модуль програми включає до себе різноманітну лекційну тематику, серед якої: «Індивідуальні відмінності в прояві творчих здібностей дітей», «Психолого-педагогічний аспект дитячої творчої обдарованості», «Методи визначення схильностей дитини та рівня розвитку її креативності», «Стимулювання розвитку креативності дошкільників» та інші. В межах першого модулю проводяться також комплексні заняття із застосуванням діагностичного комплексу, диспути, рольові ігри.

Програма другого модуля спрямована на розкриття такої лекційної тематики: «Творчі завдання – основа творчої діяльності», «Педагогіка мистецтва та творчі здібності», «Розвиток креативності дошкільників засобами естетичного виховання», «Формування творчої активності дітей в різних видах естетичної діяльності: образотворчій, музичній, театралізованій, літературно-ігровій» та інші. У процесі занять передбачено індивідуальні консультації щодо методики проведення тестовій діагностики з динаміки розвитку креативності дітей та написання творчих рефератів за відповідною тематикою.

Висновки. Таким чином, встановлено, що в формуванні креативності обдарованих дітей значна роль належить педагогам-вихователям, які повинні створити відповідні умови для їхнього гармонійного творчого розвитку. Важливою умовою ефективності цього процесу є насамперед креативність самого вихователя, його чуйність, доброзичливість, уважність, емоційна стабільність, почуття гумору та позитивне самосприйняття. У зв'язку з цим, спеціальна професійна підготовка, розкриття особистісних властивостей і якостей майбутнього вихователя, максимальна реалізація його творчих здібностей, розвиток креативності набуває особливої значущості. Узагальнюючи трьохрічний досвід роботи за вказаною програмою можна зробити висновок про те, що навчальна дисципліна «Формування креативності дошкільників в естетичній діяльності» сприяє ефективному формуванню у майбутніх вихователів готовності до роботи з розвитку креативності у обдарованих дітей в навчально-виховному процесі.

учнів.

Зміст профілактичної роботи, який визначається актуальними проблемами здоров'я молоді, також є у компетенції вчителя основ здоров'я. Необхідність профілактичної роботи викликається детермінантами:

- втрата соціально значущих ціннісних орієнтирів;
- поширення тенденції до протиправної та асоціальної поведінки;
- девіантна поведінка, пов'язана з вживанням наркотичних і токсичних речовин: алкоголю, наркотиків, тютюну, психотропних речовин тощо;
- відсутність мотивації дотримання здорового способу життя і збільшення внаслідок цього кількості хронічних захворювань;
- ранні й небезпечні статеві стосунки та їх наслідки;
- зростання дитячої інвалідності у зв'язку з відсутністю необхідних знань щодо планування сім'ї.

За Концепцією неперервної валеологічної освіти в Україні (1994 р.) організація навчально-виховного процесу вчителем валеології, а також учителем основ здоров'я передбачає наступні вимоги до впровадження форм і методів навчання:

- визначаються базовим (інваріантним) змістом валеологічної освіти, підпорядковуються йому і сприяють його реалізації;
- враховують раціональне співвідношення самостійної роботи, теоретичного та практичного навчання, ґрунтуються на методологічних принципах гри;
- забезпечують диференційоване навчання та виховання суб'єктів усіх ланок неперервної валеологічної освіти із врахуванням їхніх потреб, здібностей, нахилів;
- формують у всіх суб'єктів навчання та виховання вміння активно застосовувати у практичному житті набуті знання, швидко адаптуватися до нової інформації;
- орієнтують на різнобічну самостійну творчу пізнавальну діяльність дошкільнят, учнів, підлітків, дорослих;
- сприяють запровадженню сучасних педагогічних технологій у навчально-виховний процес (тренінгових методик).

Складовими професійної компетентності вчителя є: спеціальна компетентність у галузі дисципліни, що викладається (предметна); методична компетентність у галузі засобів формування знань, умінь і навичок; комунікативно-ситуативна; соціальна; психолого-педагогічна компетентність у сфері навчання; аутопсихологічна компетентність; загальнокультурна компетентність; інформаційно-технологічна компетентність; валеологічна компетентність; рефлексивно-аналітична; компетентність у спільній творчості; управлінська [6].

Аналізуючи проблему запровадження компетентнісного підходу, ми переконались, що розвиток професійної компетентності вчителя основ здоров'я має супроводжуватись володінням педагогом ключовими компетентностями, як якість особистості. Ключові компетентності – це багатомірне утворення, що відноситься до загальногалузевого змісту освітніх стандартів та є спеціальним шляхом структурований комплекс якостей особистості, що

передбачає цілеспрямоване формування, а на подальших етапах удосконалення професійних якостей, загальних і спеціальних компетентностей [1, с. 37-38].

У системі формальної (основної) освіти її освітньо-кваліфікаційні рівні, опанування яких веде до професійного розвитку/саморозвитку, є заданими і фіксованими, як і набуті у процесі здобуття освіти компетентності [1, с. 49]. На основі володіння цими рівнями та компетентностями розпочинається професійний розвиток педагога.

Під саморозвитком розуміють осмислення людиною своїх індивідуальних якостей і їх збагачення шляхом включення у відповідні види діяльності, зокрема освітню [1, с. 37].

Професійна компетентність визначається шляхом співставлення конкретних характеристик діяльності вчителя з професіограмою. Професіограма – це психофізичний аналіз, опис і характеристика професійно-значущих якостей, що їх вимагає професія [4].

За основу професійного розвитку вчителів основ здоров'я пропонуємо взяти освітньо-кваліфікаційні характеристики (ОКХ) спеціаліста з валеології, який на сьогодні може вважатися основним фахівцем з предмету основи здоров'я. ОКХ бакалавра за спеціальністю “Валеологія” розроблялася С.Страшком та Л. Животовською (Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова) з урахуванням складових його професійної компетентності. Авторами враховувався позитивний досвід підготовки вчителя, який забезпечує навчання з предметів оздоровчого спрямування в розвинутих країнах Європи і Америки [7, с.4-5]. Професіограма такого вчителя обов'язково включає знання, уміння та навички. Ми їх розглядаємо як предметну компетенцію вчителя основ здоров'я. При цьому керуємось визначенням: компетенція – об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень та ін. у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія. Предметна компетенція є сумою знань, умінь та характерних рис в межах предмету, що дозволяє особистості виконувати певні дії через власне ставлення [3].

Професіограма (знання, уміння і навички) вчителя основ здоров'я вимагає:

- гігієнічних вимог до навчально-виховного процесу;
- основних профілактичних заходів, спрямованих на збереження і підвищення рівня здоров'я учнів;
- методів функціональної діагностики здоров'я організму в цілому і окремих його функціональних систем;
- методів корекції фізичних і психічних вад донозологічного рівня;
- основ безпечної життєдіяльності школярів і надання першої медичної допомоги в невідкладних станах;
- методик розвитку фізичних і психічних якостей учнів;
- методик організації безпечного дозвілля учнів;
- планування навчального навантаження на учнів з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей фізичного здоров'я та психоемоційного стану;
- методик проведення уроків і контролю знань, які забезпечують зменшення негативного впливу “шкільного стресу” на здоров'я і успішність

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку. У подальших дослідженнях можлива розробка навчального курсу, спрямованого на розвиток креативності майбутніх вихователів в початково-виховному процесі університету, що значно допоможе розкрити їхні комунікативні можливості, посилює позитивні особистісні якості у педагогічної творчості.

Резюме Стаття присвячена дослідженню особливостей дитячої обдарованості та формуванню готовності майбутніх вихователів до роботи з розвитку креативності у обдарованих дітей. Розкрито роль педагогічного керування творчою діяльністю дітей, визначено шляхи розвитку їхньої креативності з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей в контексті навчальної дисципліни «Формування креативності дошкільників в естетичній діяльності». **Ключові слова:** обдарована дитина, креативність, майбутній виховател, естетична діяльність.

Резюме Статья посвящена исследованию особенностей детской одаренности и формированию готовности будущих воспитателей к работе по развитию креативности одаренных детей. Раскрыта роль педагогического руководства творческой деятельностью детей, обозначены пути развития их креативности с учетом возрастных и индивидуальных особенностей в контексте учебной дисциплины «Формирование креативности дошкольников в эстетической деятельности». **Ключевые слова:** одаренный ребенок, креативность, будущий воспитатель, эстетическая деятельность.

Summary The article is dedicated to the research of a child's aptitude as well as building up of future tutors' readiness for the creativity development work with gifted children. There has been revealed an importance of a pedagogical guidance of the children's creative activity. There have been determined the ways to develop their creativity taking into consideration their age and individual features in the scope of science discipline "Preschooler's creativity formation within an aesthetic activity". **Key words:** a gifted child, creativity, a future tutor, an aesthetic activity.

Література

1. Богоявленская Д.Б. О предмете исследования творческих способностей. / Д.Б. Богоявленская // Психол. Журнал.- 1999. - т.16. - №5. - С.49-58.
2. Давиденко А.А. Діти інтелектуали, дослідники, творці, винахідники. / А.А. Давиденко // Обдарована дитина. – 2004. – №1. – С. 32–38.
3. Кульчицька О.І. Творча обдарованість. Специфіка творчої обдарованості. / О.І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2001. - №1. – с.3-10.
4. Кучерявий О.Г. Педагогіка і психологія дитячої творчості (Аспект самоформування вмінь організувати творчість дітей): Навч. посібн. / О.Г. Кучерявий. —К.: ІЗМН, 1998.- 156 с
5. Митина Л. М. Интеллектуальная гибкость учителя: Психологическое содержание, диагностика, коррекция: Учебное пособие / Л. М. Митина, Н. С. Ефимова. — М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. — 144 с.
6. Панов В.И. Некоторые теоретические и практические проблемы одаренности. / В.И. Панов // Прикладная психология. - 1998. - №3. - С.33-48.

7. Торшина К.А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии. / К.А. Торшина // Вопросы психологии. – 1998. – № 4 – С. 123-13

8. Хазратова Н.В. Проблема измерения креативности детей 3-5-летнего возраста. / Н.В. Хазратова // Индивидуальность и способности. - М. 2004. - С.93-114, Приложения (с.114-117).

9. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности. Е.Л. Яковлева. - М., «Флинта», 1997.

Подано до редакції 10.10.2010

УДК 37.032

СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА

*Євсюков Олександр Феліксович, кандидат педагогічних наук
Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків*

Постановка проблеми. Потреби системи професійної освіти, логіка суспільного розвитку, сучасний рівень педагогіки і психології викликали необхідність систематичного дослідження проблеми формування професійної компетентності інженера-педагога, обґрунтування підходу до об'єктивного її вирішення, що враховує логіку реформування системи освіти України.

Аналіз досліджень і публікацій. Слід зазначити, що останнім часом у науковий обіг уведено поняття "компетентнісний підхід" (О.Камишанченко, С.Уласевич, А.Хуторської та ін.), який вперше розроблявся в Англії та був відповіддю на конкретне замовлення професійної сфери, а отже, як зазначає Т.Ковальов, народжувався й осмислювався поза освітою.

Метою даної статті є обґрунтування сутності професійної компетентності інженера-педагога.

Виклад основного матеріалу. Щоб обґрунтувати сутність професійної компетентності інженера-педагога, треба розглянути сутність понять "компетенція", "компетентність", "педагогічна компетентність", "професійна компетентність".

Компетентнісний підхід у визначенні цілей та змісту загальної освіти не є новим. Орієнтація на засвоєння умінь, засобів діяльності, а також узагальнених засобів діяльності була провідною у працях В.Давидова, І.Лернера, В.Раєвського, М.Скаткіна та їхніх послідовників. У цьому аспекті були розроблені як окремі навчальні технології, так і навчальні матеріали. Проте дана орієнтація не була визначальною, вона практично не використовувалась при побудові типових навчальних програм, стандартів й оцінних процедур. Тому сьогодні для реалізації компетентнісного підходу необхідна опора на міжнародний досвід, на ті нароби вітчизняних учених, які допомагають визначити сутність та структуру компетентності взагалі та професійної компетентності зокрема.

учителем може стати людина з високими моральними якостями та рівнем культури, яка розуміє, що шлях до професії і шлях у професії потребують праці над собою, постійного самоформування і самовдосконалення. Сучасному учителю необхідні гнучкість і нестандартність мислення, вміння адаптуватися до швидких змін умов життя. А це можливо лише за умови високого рівня професійної компетентності, наявності розвинених професійних здібностей.

Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performans and Instruction) поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок та відносин, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, спрямовані на набуття певних стандартів у галузі професії або виду діяльності [5, с. 20].

Під професійною компетентністю педагога розуміють особистісні можливості учителя, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу. Для цього потрібно знати педагогічну теорію, уміти застосовувати її в практичній діяльності. Педагогічна компетентність учителя – це єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності [4].

Оскільки акцент у своїй статті ми робимо на вище розвитку професійної компетентності, то слід проаналізувати поняття "розвиток". За тлумачним словником, розвиток – це процес, унаслідок якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого.

Загалом розвиток передбачає зростання рівня організованості, що підвищує функціональну здатність у реалізації свого основного призначення в конкретних умовах. Людський розвиток можна розглядати як неперервне накопичення кількісних змін, їх інтеграцію, перехід на якісно новий рівень. На окремих етапах онтогенезу домінують ті чи інші напрями й особливості розвитку. На етапі дорослості актуалізується потреба в професійному розвитку і саморозвитку як формах реалізації особистості в соціальному середовищі, пролонгованість і ефективність яких значно зумовлюється механізмом переходу від зовнішньої до внутрішньої детермінованості.

Професійний розвиток фахівця забезпечується передусім наявною в суспільстві системою професійної освіти. Функціонування цієї системи спрямоване на формування якостей, набуття кваліфікацій, необхідних для успішного виконання відповідних професійних функцій, принаймні в період працездатного віку. Крім процесу навчання, професійні компетентності (знання, уміння, навички, цінності, інші функціональні характеристики, їхня профілізація тощо) формуються шляхом включення у відповідну практичну діяльність, загальною атмосферою контекстного середовища [1, с. 37-38].

Розв'язання проблеми відповідності професійних якостей фахівця умовам швидкозмінного суспільства полягає у "безперервному професійному розвитку і саморозвитку впродовж життя. Ця проблема насамперед стосується педагогічних і науково-педагогічних кадрів" [1, с.37].

Розвиток фахівця на початкових етапах професійного становлення

людині важливим є не тільки володіти необхідним обсягом знань, а й уміти швидко та мобільно реагувати на зміни, вміти ефективно спілкуватись та орієнтуватись у інформаційному просторі, мати здатність постійно навчатись та відповідати потребам громадянського суспільства" [3].

Вивчення і аналіз відповідної методичної і наукової літератури вказують на недостатнє дослідження професійної компетентності вчителя основ здоров'я та шляхів її розвитку.

Аналіз досліджень і публікацій. Поняття, що стосуються компетентнісного підходу у педагогіці розкриваються у працях багатьох вчених (Н. Бібік, С. Бондара, Н. Глузман, І. Зимньої, Н. Кузьміної, А. Маркової, О.Овчарук, О. Пометун, С. Ракова, О. Савченко, В. Сластьоніна, О. Чернишова, Л. Хоружої, А. Хуторського, С. Шишова). Основи теорії компетентнісного підходу, закладені вченими, визначають сутність, зміст і структуру професійної компетентності, виявляють умови та технологічні основи її формування.

Теоретичні засади формування професійної компетентності вчителя стали предметом наукових досліджень Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, М. Кухарєва, Ю.Львової, А. Маркової, Л. Мігіної, В. Сидоренка, В. Ягупова.

Розгляду питань підвищення професійної компетентності вчителів валеології, основ безпеки життєдіяльності та основ здоров'я займалися науковці Т. Бойченко, Г. Богданович, Т. Воронцова, Л. Животовська, І.Конельська, С. Страшко, В. Нестеренко та інші.

У своєму дослідженні для розкриття шляхів розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я ми керувались працями цих вчених.

Метою даної статті є дослідження основних тенденцій розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я загальноосвітніх навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Орієнтуючись на сучасний ринок праці, освіта до пріоритетів сьогодення відносить уміння оперувати такими технологіями і знаннями, що задовольнять потреби інформаційного суспільства, підготують молодь до нових ролей у цьому суспільстві. Саме тому важливим нині є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчачись упродовж життя [3].

За Державною національною програмою "Освіта" один з головних шляхів реформування освіти полягає в необхідності підготовки нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професійного та загальнокультурного рівня. Необхідність розв'язання проблеми підготовки вчителя визначена Концепцією загальної середньої освіти. Школа вимагає вчителя, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, постійно дбає про своє особистісне і професійне зростання, уміє досягти нових педагогічних цілей.

Учитель – людина, якій за фахом належить відкривати молодій генерації глибини наук, життєву мудрість, передавати навички діяльності. Із його працею свої сподівання пов'язують ті, у чийх сім'ях зростають діти. Від нього залежать розвиток особистості і міцність основ суспільства. Справжнім

Поняття "компетентний" (походить від лат. compeete) – домагаюся, підходжу, і означає знання й досвід у тій або іншій галузі, визначаються як знаючий, обізнаний, авторитетний у будь-якій галузі фахівець, що володіє компетентністю, "що має право на основі своїх знань або повноважень робити або вирішувати що-небудь, судити про що-небудь" [1].

Так, у словниках поняття „компетенція” розглядається як коло питань, у яких людина володіє знанням і досвідом, або в якому будь-хто добре обізнаний, це коло питань, які людина вповноважена вирішувати. Ці визначення є загальними, але вони містять певну неточність: у одному випадку враховується досвід і знання, а, в іншому, – абстрактне поняття "коло питань". Крім того, компетенція (лат. competentia – належність за правом) – 1) коло повноважень будь-якого органу або посадової особи; 2) коло питань, у яких дані особи володіють пізнанням і досвідом [1]. У цьому розумінні компетенція включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок і способів діяльності), котрі задаються стосовно до певного кола предметів і процесів, та необхідних для якісної продуктивної діяльності стосовно до неї [1]. Тоді як компетентність (лат. competens – здібний) – 1) володіння компетенцією; 2) володіння знаннями, котрі дозволяють судити про будь-що [1].

Цікавими є також ідеї, які сформульовані Радою Європи (1996р.) щодо володіння особистістю певними компетенціями:

- політичними та соціальними, що дозволяють їй толерантно ставитися до інших точок зору, мирним шляхом вирішувати будь-які конфліктні ситуації;
- міжкультурними, які дозволяють жити в умовах полікультурного суспільства й поважно ставитися до інших народів та їхніх традицій;
- комунікативними, що дозволяють результативно спілкуватися з іншими людьми;
- інформаційними, які відображають міру оволодіння інформаційними технологіями;
- компетенціями самоосвіти, через які реалізуються прагнення особистості активно самовдосконалюватися впродовж життя.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив існування як широкого, так і більш вузького тлумачення поняття "компетентність". У широкому сенсі компетентність в основному розуміється як ступінь зрілості людини, що припускає певний рівень психічного розвитку особистості (навченість і вихованість) та дозволяє їй успішно функціонувати в суспільстві. У вузькому сенсі компетентність розглядається в якості діяльній характеристик, тобто міри включеності людини в діяльність, що передбачає ціннісне ставлення до останньої. Отже, компетентність є готовністю та здатністю людини діяти в будь-якій сфері.

Різними авторами компетентність розглядається як адекватна орієнтація людини в різних галузях її діяльності: роботі, навчанні, культурі, політиці, здоров'ї, оточуючому середовищі, освіті.

Не можна протиставляти компетентність знанням або умінням. Це поняття більш широке, воно і включає в себе і "знання", і "уміння". Це підтверджує М.Чошанов: "Компетентність, по-перше, виражає значення традиційної тріади

"знання, уміння, навички", поєднуючи їх між собою; по-друге, визначається як поглиблене знання предмета або освоєне уміння. По-третє, компетентність доцільна для опису реального рівня підготовки спеціаліста, якого вирізняє здатність з-поміж розмаїття рішень обирати найбільш оптимальне, аргументовано відкидати хибні рішення, піддавати сумнівам ефективність, тобто володіти критичним мисленням. По-четверте, компетентність передбачає постійне оновлення знань, володіння новою інформацією для успішного вирішення професійних завдань у даний час і в даних умовах, тобто компетентність є здатністю до актуального виконання діяльності. По-п'яте, компетентність уключає в себе як змістовний (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти. Це означає, що компетентна людина повинна не тільки розуміти сутність проблеми, але й уміти практично її вирішувати. Компетентний спеціаліст у залежності від конкретних умов може застосувати певний метод вирішення проблеми. На основі цих тверджень учений винаходить "формулу компетентності", яка, на його думку, має такий вигляд: компетентність = мобільність знань + гнучкість методу + критичність мислення" [2, с.6].

М.Гриньова вважає, що "компетентність є поєднанням такого рівня науки та практики в діяльності конкретного менеджера навчально-виховного процесу, яке дає змогу досягти високого кінцевого результату з мінімальними витратами нервової та фізичної енергії людей, це спроможність ефективно організувати особисту працю та працю керованого колективу" [3, с. 14].

Аналіз сучасного розуміння професійної компетентності виявив, що вона розглядається як:

- сукупність знань та умінь, котрі визначають результативність професійної праці;
- комплекс професійних знань і професійних значущих особистісних якостей;
- прояв єдності професійної та загальної культури.

І.Колеснікова, розглядаючи поняття "педагогічна компетентність", зазначає, що вона є інтегральною професійно-особистісною характеристикою, яка визначає готовність і здатність виконувати педагогічні функції у відповідності з прийнятими в соціумі нормами, стандартами, вимогами [4, с.3], а також виражає те загальне, що притаманне історично-конкретному носію педагогічної професії, що робить його причетним до педагогічного співтовариства і певної педагогічної культури. Педагогічна компетентність передбачає, що людина, яка є професіоналом в галузі педагогіки, здатна раціонально використовувати всю сукупність цивілізованого досвіду в процесі навчання і виховання, а, отже, в достатній мірі володіє способами і формами доцільної педагогічної діяльності та відносин. Далі автор наводить складові педагогічної компетентності:

- особистісно-гуманна орієнтація;
- системне сприйняття педагогічної реальності;
- володіння педагогічними технологіями;

pedagogical skills, Graduate School of Law, teaching process, professional, psychological and pedagogical skills.

Література

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія. [Навчальний посібник] // А.М. Алексюк. – К., 1998.
2. Бандурка О.М. Управління в органах внутрішніх справ України: [Підручник] // О.М. Бандурка. – Х., 1998.
3. Беляєва Л.И. К истории отечественной юридической педагогики // Юридическая педагогіка в МВД// Л.И. Беляєва. М., 1997.
4. Каптерев П. Ф. Педагогический процесс. СПб., 1905. С. 1.
5. Ушинский К. Д. Избр. педагогические соч. Т. 2. М., 1939. С. 118.
6. Яворська Г.Х. Основи педагогіки. [Навчальний посібник] / Г.Х.Яворська. – Одеса «Юридична література». 2002. 303 с.
7. Яворська Г.Х. Психолого-педагогічна характеристика діяльності викладачів ВНЗ МВС України [збірник наукових праць]/ Г.Х.Яворська. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. – Одеса. ПНПУ ім. К.Д.Ушинського . 2010. С. 372-379.

Подано до редакції 21.10.2010

УДК 37.018.46

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛІВ ОСНОВ ЗДОРОВ'Я ТА ШЛЯХИ ЇЇ РОЗВИТКУ

*Успенська Валентина Миколаївна, старший викладач
Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти*

Постановка проблеми. Якісне викладання предмету основи здоров'я у загальноосвітньому навчальному закладі є нагальною освітньою задачею. Її розв'язання може сприяти вирішенню проблем загального погіршення здоров'я населення України, що пов'язано з відсутністю як мотивації до ведення здорового способу життя, так і культу здоров'я у суспільстві. Саме професійно компетентні вчителі основи здоров'я можуть якісно навчати школярів предмету та формувати ціннісне ставлення до здоров'я.

Добре відомо, що якісна освіта – це, перш за все, високопрофесійні педагогічні кадри. В умовах, коли змінюється освітня парадигма, професійна компетентність учителя набуває надзвичайно важливого значення [2].

Вимогами сьогодення визначено втілення компетентнісного підходу в освіті, оскільки саме такий підхід зможе забезпечити підготовку людини до успіху в житті. Впровадження компетентнісного підходу в педагогіці є важливою умовою забезпечення глобалізації та модернізації освіти. Передумовою його реалізації стало протиріччя, що виникло між необхідністю забезпечення сучасної якості освіти та неможливістю вирішити це завдання традиційним шляхом за рахунок подальшого збільшення обсягу інформації, що підлягає засвоєнню. Адже за такого підходу "на ринку праці, у суспільстві

6. *Сугестивні* вміння (лат. *suggestio* — навіюю) становлять безпосередній емоційно-вольовий вплив педагога на вихованців з метою створення в них певного психічного стану, спонукання їх до конкретних дій.

7. *Пізнавальні* вміння включають:

- вивчення індивідуальних особливостей фізичного, психічного й соціального розвитку студентів;
- оволодіння новою науковою інформацією, раціональне використання її в науково-педагогічній роботі;
- вивчення кращого педагогічного досвіду та його творче використання у власній викладацькій діяльності.

8. *Прикладні* вміння ґрунтуються:

- на володінні технічними засобами навчання, зокрема комп'ютерною технікою;
- навичках творчості в галузі спорту, живопису, театрального, музичного мистецтва тощо.

9. *Уміння в галузі психотехніки* передбачають свідоме й доцільне використання надбань психології у сфері навчання, виховання й розвитку студентів.

Як показує практика, достатня сформованість у педагога названих умінь є необхідною умовою розв'язання різноманітних педагогічних завдань на рівні майстерності.

Отже, динамічність усіх процесів у житті суспільства диктує необхідність подальшої розробки й впровадження положень педагогіки стосовно як до силових структур у цілому, так і до освітнього процесу у ВНЗ МВС України.. Подальшого вивчення потребує проблема визначення факторів, які впливають на формування педагогічної майстерності викладачів-юристів.

Резюме. Автор статті розглядає головні проблеми підвищення ефективності педагогічної майстерності викладачів-юристів. Визначає головні складові викладацької юридичної діяльності; вимоги до викладача вищої юридичної школи; розглядає сутність і зміст основних психолого-педагогічних умінь викладача вищої юридичної школи. **Ключові слова:** викладачі-юристи, педагогічна майстерність, вища юридична школа, педагогічний процес, професіоналізм, психолого-педагогічні вміння.

Резюме. Автор статьи рассматривает главные проблемы повышения эффективности педагогического мастерства преподавателей-юристов. Определяет главные составные преподавательской юридической деятельности; требования к преподавателю высшей юридической школы; рассматривает сущность и содержание основных психолого-педагогических умений преподавателя высшей юридической школы. Ключевые слова: преподаватели-юристы, педагогическое мастерство, высшая юридическая школа, педагогический процесс, профессионализм, психолого-педагогические умения.

Summary. The author considers the main problem of increasing the effectiveness of pedagogical skills of teachers, lawyers. Identifies the main components of teaching legal activities; requirements for teacher Graduate School of Law, examines the nature and content of the basic psychological and pedagogical skills of teachers of higher legal education. **Keywords:** Teachers - lawyers,

- уміння інтегруватися з досвідом, тобто здатність співвіднести свою діяльність з тими наробками, які є в світовій і вітчизняній педагогіці та культурі;

- здатність продуктивно взаємодіяти з досвідом колег та інноваційним досвідом;

- уміння узагальнювати і передавати свій досвід іншим;

- креативність як спосіб буття в професії, бажання і уміння створювати нову педагогічну реальність на рівні цілей, змісту, технологій різноманітних освітніх процесів і систем;

- рефлексія, тобто особливий спосіб мислення, який передбачає побічний погляд на педагогічну реальність, історико-педагогічний досвід, на власну особистість як носія певної професійної позиції.

Деякі автори виділяють складові професійної компетентності. Так А.Деркач, В.Дячків вказують такі її складові:

- система професійних знань;

- соціально-психологічна компетентність;

- психолого-педагогічна компетентність;

- диференційно-педагогічна компетентність;

- аутопсихологічна компетентність.

За твердженням авторів, розвиток цих видів компетентності є важливою основою особистого професійного зростання.

К контексті нашого дослідження слід звернути увагу на виділені А.Маркової різні види професійної компетентності:

- спеціальна;

- соціальна;

- особистісна;

- індивідуальна.

Автор визначає компетентність як "сполучення психічних якостей, що дозволяють діяти самостійно й відповідально, володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні трудові функції" [5, с.31]. Даний нею психологічний аналіз професійної компетентності включає процесуальний (педагогічна діяльність; педагогічне спілкування; особистість педагога) і змістовний показники (навченість і вихованість учнів).

І.Колеснікова вказує, що професійно-педагогічна компетентність виступає як характеристика, що визначає готовність і здатність виконувати педагогічні функції відповідно до прийнятих у соціумі в конкретно-історичний момент норм, стандартів, вимог.

Отже, що професійна компетентність є комплексною характеристикою основної здатності педагога бути суб'єктом власної діяльності – здатності й готовності до її проектування й реалізації. Специфічними психологічними умовами професійної компетентності є: самовизначення в професії, самостійність, свідоме критичне відношення до засобів і результатів власної діяльності.

Професійно-педагогічна компетентність, на думку А.Воротнікової, має репродуктивний, евристичний і креативний рівні.

На репродуктивному рівні виявляється здатність педагога успішно вирішувати типові професійні завдання, використовуючи готові технології, точно додержуватися зразків і вимог без критичного осмислення ситуації їх застосування.

На евристичному рівні з'являється відточеність навчальних і виховних прийомів, чутливість до інновацій, здатність вносити методичні модифікації в організацію освітніх процесів, тобто критично оцінювати свій досвід з метою його вдосконалення.

На креативному рівні існує можливість проектування й розвитку професійної діяльності; вільне продукування й впровадження нових ідей, поглядів, принципів в освітні процеси; оригінальність й ефективність вирішення типових і нестандартних завдань; самостійна постановка завдань своєї діяльності.

Отже, аналіз психолого-педагогічних досліджень дозволяє стверджувати, що професійно-педагогічна компетентність є комплексною характеристикою здатності педагога бути суб'єктом власної діяльності; вона включає сукупність знань, які дозволяють кваліфіковано судити про питання сфери професійної діяльності; володіння професійними знаннями, вміннями, навичками й здатність висловлювати авторитетну думку в різних проблемних ситуаціях; стан, що дозволяє діяти самостійно, відповідально, з гарантією результату.

Так, компетентність – здатність переносу знань, умінь, навичок і досвіду в іншу сферу діяльності, тобто – здатність виходити за межі освоєних професійних обов'язків.

Спираючись на предмет професійної діяльності працівників освіти, можна стверджувати, що їхню компетентність характеризують знання з однієї або декількох навчальних дисциплін: з циклу антропологічних дисциплін (антропологія, психологія, педагогіка, соціологія), гуманітарних дисциплін (філософія, історія розвитку науки, культурологія та ін.). З метою здійснення управлінських функцій педагогічні працівники повинні мати знання з теорії управління. Як спеціалісти, що піклуються про зростання своєї кваліфікації, вони повинні знати основи самоосвіти. Здійснення професійно-педагогічної діяльності передбачає знання спеціалістами певного педагогічного досвіду. Компетентність працівників освіти пов'язана з багатоаспектністю їхніх загальноосвітніх знань. Тому названі аспекти знань треба розглядати як змістовну основу, що характеризує їхню професійну компетентність.

Н.Лобанова характеризує професійно-педагогічну компетентність як системні властивості особистості та виділяє три компоненти: професійно-освітній, професійно-діяльнісний, професійно-особистісний.

О.Дубасенюк розглядає професійно-педагогічну компетентність як "сукупність умінь майбутнього педагога особливим способом структурувати наукові та практичні знання з метою ефективного вирішення професійних завдань" [6, с.71], компонентами якої є: компетентність у галузі теорії та методики виховного процесу, його мети, завдань, принципів, закономірностей, змісту, способів, форм методів; компетентність у сфері фахових предметів та знання того, як зробити сам процес виховання та зміст предмету провідними способами виховання учнів; соціально-психологічна компетентність у галузі

Важливим змістовим модулем у структурі становлення педагогічної культури педагога вищої школи є комплекс психолого-педагогічних умінь: конструктивних, комунікативних, дидактичних, перцептивних, сугестивних, пізнавальних, прикладних, організаторських, психотехнічних та ін. Більшість названих умінь, ґрунтуючись на комплексі соціально-педагогічних якостей, формуються в процесі підготовки до професійної діяльності у навчальних закладах, а також у ході безпосередньої педагогічної праці. Цей процес досить тривалий, вимагає від особистості наполегливої цілеспрямованої роботи над собою [6].

Розглянемо сутність і зміст основних психолого-педагогічних умінь, викладача вищої юридичної школи.

1. *Конструктивні* вміння передбачають:

- добір доцільних форм і видів діяльності;
- добір дієвих методів і засобів виховного впливу;
- планування перспективних етапів у керівництві студентським колективом;
- здійснення індивідуально орієнтованого підходу до вихованців.

2. *Комунікативні* вміння покликані забезпечити доцільність стосунків із суб'єктами навчально-виховного процесу, зокрема:

- встановлювати педагогічно вмотивовані контакти зі студентами, первинними колективами, батьками студентів, своїми колегами;
- регулювати міжособистісні стосунки студентів, відносини первинних колективів з іншими.

3. *Організаторські* вміння уможливають розв'язання певних педагогічних завдань:

- організовувати й керувати студентськими колективами, створювати оптимальні умови для їх розвитку;
- забезпечувати педагогічно ефективну діяльність студентських колективів;
- надавати допомогу студентським громадським організаціям;
- організовувати виховну роботу зі студентами в позанавчальний час.

4. *Дидактичні* вміння виявляються в тому, щоб:

- пояснювати студентам навчальний матеріал на доступному для них рівні сприймання;
- керувати самостійною пізнавальною діяльністю студентів, сприяти розвитку їхніх пізнавальних інтересів, інтелектуальних можливостей, формувати дієві мотиви навчальної праці;
- навчати студентів оволодінню ефективними й раціональними методами самостійної пізнавальної діяльності.

5. *Перцептивні* вміння (лат. *perceptio* — сприймання, пізнання, чуттєве сприйняття, розуміння й оцінка людьми соціальних об'єктів — інших людей, самих себе, груп та ін.) охоплюють:

- здатність проникати у внутрішній світ студентів; розуміти їхній психічний стан;
- спостережливість, що дає змогу розуміти реальний психічний стан студента в конкретній ситуації.

- формування вмінь самостійного планування й адаптації до змінних умов праці; розумового конструювання через операції порівняння, аналізу, висновків і верифікації, а також предметно-маніпуляційного конструювання згідно з аналітичними, операційними і синтетичними стадіями поведінки при розв'язуванні проблем;

- практичного застосування концепції різнобічного навчання й концепції індивідуалізованого навчання з урахуванням потреб студентів.

Для успішного виконання своїх функцій викладач має бути організатором, оратором, аналітиком, психологом, висококомпетентним фахівцем у своїй галузі, ерудитом в інших галузях знань. Також викладач повинен мати талант, природні здібності. Від нього вимагаються великі розумові, фізичні, часові й емоційно-вольові затрати. Викладач ВНЗ має бути творчою особистістю, оскільки підготувати майбутнього творчого фахівця може лише творча особистість.

Чільним модулем педагогічної майстерності є професійні знання. Студенти високо цінують викладача, який володіє глибокими знаннями зі свого фаху, виявляє обізнаність зі спорідненими дисциплінами, відзначається науковою ерудованістю. Без цього немає майстерності педагога. Це вимагає від нього щоденної наполегливої праці над собою, накопичення і систематизації нових наукових знань. На цьому шляху кожного викладача підстерігає чимало труднощів: брак часу, великий обсяг інформації, віддаленість її від місця праці. Зрештою, й економічні чинники не завжди дають можливість бажане наблизити до реального. Добрим помічником педагогові у цій справі може стати використання комп'ютерної техніки.

Серед якостей особистості викладача, визначальних у процесі становлення педагогічної культури, майстерності й професіоналізму, особливо важливим є *педагогічний такт* (лат. *tactus* — дотик, відчуття). Це- відчуття міри в процесі спілкування з людьми з урахуванням їхнього фізичного, і передусім психічного стану. Вияв педагогічного такту - важлива умова ефективності впливу педагога на вихованця. Педагогічний такт ґрунтується на глибоких знаннях психології студентів, їхніх індивідуальних особливостей. "Так званий педагогічний такт, без якого вихователь, хоч би як вивчав теорію педагогіки, — писав К. Д. Ушинський, — ніколи не буде добрим вихователем-практиком, є по суті не що інше, як такт психологічний, потрібний педагогові такою ж мірою, як і літераторові, поетові, ораторові, акторові, політикові, проповідникові, і, словом, всім тим особам, які так чи інакше думають впливати на душі інших людей"[5].

Тактовність є свідченням сформованості педагогічної культури викладача, передумовою вияву в його душі "вільних валенсій", які притягають до нього студентів. Це чутливий інструмент попередження міжособистісних конфліктів, яскравий показник педагогічної майстерності. Оскільки навіть пересічна людина, яка сповідує засади загальнолюдської та професійної культури, повинна володіти педагогічним тактом, то викладач вищої юридичної школи в процесі спілкування зі студентами, розв'язуючи перманентні педагогічні завдання, має виявляти довершені зразки тактовності.

спілкування; диференціально-психологічна компетентність у сфері мотивів, здібностей, спрямованості; аутопсихологічна компетентність у сфері переваг та недоліків професійної діяльності та особистості.

Професійна компетентність є динамічним особистісним утворенням, оскільки його змістовне наповнення і якісний рівень залежать від багатьох чинників: рівня розвитку психології та педагогіки, антропології та культурології, соціальних та економічних причин та ін.

Професійна компетентність є багатоаспектним утворенням, змінюється у відповідності з процесами, які відбуваються в освіті та суспільстві.

Під професійною компетентністю варто розуміти інтегративну якість фахівця, що включає рівень оволодіння ним знаннями, навичками, уміннями професійної діяльності на основі сформованих здібностей до саморозвитку, творчості, оперативної адаптації у швидко змінюваній обстановці, а також до вирішення завдань, що виходять за межі основного виду професійної діяльності.

Близьким до реального професіоналізму є компетентність, що означає індивідуальну характеристику ступеня відповідності особистості вимогам професії. Професійна компетентність у більшості випадків визначається як сполучення психічних якостей, як психічний стан, що дозволяє діяти самостійно і відповідально, як володіння людиною здатністю й умінням виконувати визначені професійні функції.

А.Добряков зазначає, що кінцевим результатом поглибленої практичної підготовки фахівців є їхня професійна компетентність, яка складається з таких компетентностей:

- технічної (професійно-значущі знання, вміння і навички);
- концептуальної (фундаментальна теоретична база);
- інтегрованої (вміння поєднувати теорію з практикою);
- контекстуальної (знання соціальних, економічних і культурних умов, які виявляються на виробництві);
- адаптивної (вміння пристосовуватися до постійних змін технологій і умов в суспільстві).

Т.Шаргун доводить, що професійна компетентність є цілісним комплексом знань, умінь і навичок, психологічних особливостей (якостей), професійних позицій та акмеологічних інваріантів. Для сучасного суспільства необхідно формувати спеціаліста, який здатний не лише творчо використовувати інформацію, а й самостійно здобувати і застосовувати її у складних і несподіваних ситуаціях [7, с.6].

О.Коваленко однією з основних характеристик особистості інженера-педагога називає професійну компетентність, яка включає такі її види:

- соціальну – проявляється в суспільно-правовій обізнаності про ринок праці, професіях певного спрямування й предметах їх діяльності;
- технічну – наявність технічних знань, здатність творчо вирішувати технічні завдання, трансформуючи технічну інформацію в педагогічні системи;
- дидактичну – прогностичні, аналітичні і проєктивні вміння відбирати й структурувати науково-технічну інформацію в навчальний матеріал,

діагностувати цілі і передбачати труднощі навчання, співставляти й вибирати оптимальні рішення;

- психологічну – професійно значимі якості особистості, необхідні для здійснення педагогічної діяльності.

Г.Марченко виділяє такі види професійної компетентності:

- спеціальна компетентність – володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;

- соціальна компетентність – володіння спільною професійною діяльністю, співробітництвом, а також прийнятими в даній професії прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;

- особистісна компетентність – володіння прийомами особистісного самовираження і саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості;

- індивідуальна компетентність – володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності в межах професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, неохочість професійному старінню, уміння організувати раціонально свою працю.

У контексті нашого дослідження слід виділити спеціальну компетентність, яка характеризується:

- розумінням призначення, місії даної професії, її значущості як у соціальному, так і особистісному аспектах;

- обранням діяльності постійним заняттям, трансформація його в професію;

- оволодінням нормами професійної діяльності;

- досягненням високих результатів у діяльності, стабільністю отриманих результатів;

- професійним мисленням, самостійністю в вирішенні професійних проблем.

Висновки. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що не існує єдиного визначення поняття "професійна компетентність". Це обумовлено не тільки різними підходами до проблеми, але й специфічним її змістом. У педагогічному плані професійна компетентність розглядається як індивідуальна характеристика ступеня відповідності вимогам професії.

В статті доведено, що професійна компетентність є професійно-особистісною, соціально-значущою якісною характеристикою інженера-педагога, який вміє не тільки застосовувати знання, уміння, навички в умовах професійної діяльності, але й розуміє соціальне значення й морально усвідомлює свою діяльність. Професійна компетентність, як інтегрована властивість, орієнтована на неперервне самовдосконалення, самоосвіту, виступає фактором успішності професійної діяльності.

Резюме. Характерний сучасному розвитку цивілізації динамізм, посилення соціальної ролі особистості, устремління її потреб до певного виду професійної діяльності, гуманізація і демократизація суспільства,

1. Підготовка навчальних курсів, їх методологічне і методичне забезпечення, вибір засобів інформаційної (аудіо, відео, комп'ютерної, телекомунікаційної та ін.) підтримки.

2. Створення навчальних, тренінгових і контролюючих програм, у тому числі комп'ютерних.

3. Авторська участь у підготовці навчальної літератури й навчально-методичних посібників.

4. Читання лекцій, проведення лабораторних, семінарських та інших практичних занять, конференцій, рольових, ситуаційних і ділових ігор тощо.

5. Організаційно-методичне забезпечення практики студентів і участь у її проведенні.

6. Пошук і розробка нових педагогічних методів і освітніх технологій підвищеної ефективності.

7. Консультаційна та інша індивідуальна робота зі студентами.

8. Пошук джерел фінансування наукових досліджень і споживачів наукових розробок.

9. Планування, організація й виконання наукових досліджень і конкретних практичних розробок.

10. Підготовка наукових, науково-популярних та інших матеріалів.

11. Підготовка розробок, які патентуються.

12. Реалізація виховних функцій у процесі групової та індивідуальної роботи зі студентами, під час неформального спілкування з ними.

13. Неперервний особистісний і професійний розвиток, підвищення наукової та педагогічної компетентності й кваліфікації.

14. Володіння різними професійно необхідними практичними навичками.

У системі відкритої та гнучкої освіти особлива увага приділяється підготовленості викладача:

- до організації навчання на базі практики через дії та аналіз цих дій;

- формування дослідницьких і творчих умінь;

- формування у студентів віри у власні можливості й у реальність професійних досягнень;

- вибору залежно від ситуації відповідної ролі, наприклад, експерта, консультанта, організатора, проєктанта, радника;

- організації студентів у робочі групи, а також до розподілу обсягів навчального матеріалу й формування правил співпраці;

- підтримки соціальної інтеграції студентського колективу;

- застосування ефективних методик попередження й розв'язання міжособистісних і групових конфліктів;

- організації індивідуалізованого навчання (робота на "рівнях", у групах, вивірновальні заняття, комунікація зі зворотним зв'язком);

- організації самонавчання студентів, зокрема підготовки їх до самостійного користування текстовими й позатекстовими джерелами інформації;

- вироблення вміння індивідуального й групового прийняття рішень, а також розв'язування різних проблем перед прийняттям рішень;

до нього? Ці питання не випадково перебувають у полі зору сучасної наукової думки й громадськості. Адже від їх вирішення певною мірою залежить кінцевий результат реформування вищої юридичної освіти в Україні.

Як відомо, викладачі ВНЗ належать до основних соціально-професійних груп, на які суспільство поклало надзвичайно важливі завдання: збереження і примноження культурних надбань суспільства й цивілізації в цілому; соціалізацію особистості на важливому етапі її формування, пов'язаному з професійною підготовкою.

Нагадаємо, що процес підготовки фахівців (магістрів, спеціалістів) з вищою повною освітою становить високорозвинену багатоаспектну систему, основними функціями якої є:

1) продукування знань — наукові дослідження, упровадження їх у практику, експертиза; розробка нових навчальних дисциплін, освітніх програм, науково-методичного супроводу;

2) передання знань — навчальний процес у розмаїтті форм, методів, засобів і освітніх технологій;

3) поширення знань — видання навчальних посібників, наукових монографій, статей; виступи перед громадськістю, участь у наукових, навчально-методичних і культурно-просвітницьких заходах регіонального, всеукраїнського і міжнародного рівнів;

4) формування в того, хто навчається, уміння й усвідомлення необхідності навчатися упродовж усього життя.

Цими функціями визначаються головні складові викладацької юридичної діяльності: науково-предметна, психолого-педагогічна, культурно-просвітницька.

Викладача вищої юридичної школи мають задовольняти такі вимоги: висока професійна компетентність — глибокі знання й широка ерудиція в науково-предметній галузі, нестандартне мислення, креативність, володіння інноваційною тактикою і стратегією, методами вирішення творчих завдань;

педагогічна компетентність — ґрунтовні знання педагогіки і психології, зокрема андрагогіки, медико-біологічних аспектів інтелектуальної діяльності, володіння сучасними формами, методами, засобами й технологіями навчання;

соціально-економічна компетентність — знання глобальних процесів розвитку цивілізації та функціонування сучасного суспільства, а також основ соціології, економіки, менеджменту і права;

комунікативна компетентність — культура усної та писемної форм літературної мови, володіння іноземними мовами, сучасними інформаційними технологіями, ефективними методами і прийомами міжособистісного спілкування.

До цього слід додати і високий рівень загальної культури — сформований науковий світогляд, стійка система національних і загальнолюдських духовно-моральних цінностей.

До безпосередніх функціональних обов'язків викладача вищої юридичної школи належать такі:

інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки і технології – усе це викликає необхідність заміни формули "освіта на все життя" формулою "освіта впродовж життя". Ключові слова: компетенція, компетентність, педагогічна компетентність, професійна компетентність.

Резюме. Характерный современному развитию цивилизации динамизм, усиление социальной роли личности, устремление ее потребностей к конкретному виду профессиональной деятельности, гуманизация и демократизация общества, интеллектуализация труда, быстрая смена техники и технологии – все это вызывает необходимость замены формулы "образование на всю жизнь" формулой "образование на протяжении жизни". Ключевые слова: компетенция, компетентность, педагогическая компетентность, профессиональная компетентность.

Summary. Characteristic to the contemporary development of civilization dynamism, strengthening the social role of personality, the aspiration of its needs to the concrete form of professional activity, humanization and democratization of society, the intellectualization of labour, the rapid change engineering and technology - all this causes the need of replacing the formula "formation for life" by formula "formation during life". The keywords: scope, competence, pedagogical competence, professional competence.

Література

1. Словник іншомовних слів /За ред. О.С. Мельничука. – Головна редакція Української Радянської енциклопедії Академії наук Української РСР. – К., 1975. – 774с.

2. Чошанов М.А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения //Педагогика. – 1997. – № 2.

3. Давыдов Н.А., Бойченко Н.А. Как быстро научиться интересно и эффективно обучать специалистов. – Симферополь, 1996. – 270с.

4. Крымский С.Б. Научное знание и принципы его трансформации. – К.: Наука думка, 1974. – 207с.

5. Митина Л.М. Перспективы развития профессиональной школы //Педагогика. – 1994. – № 4. – С. 26.

6. Дьюи Дж. Школа и общество //Педагогическая библиотека. – № 10. – М.: Гос. изд-во.

7. Шаргун Т.О. Формування професійної компетентності у майбутніх фахівців залізничного транспорту у процесі професійної підготовки: Автореф. ...дис. канд.пед.наук: 13.00.04 – Хмельницький, 2006. – 20 с.

Подано до редакції 07.10.2010

УДК: 616.895.8 : 57.02 : 616 – 092.4+ 616-07

ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ СОЧЕТАННОЙ КРЕАТИВНОЙ И МЕДИКАМЕНТОЗНОЙ ТЕРАПИИ ШИЗОФРЕНИИ

Ежов Антон Владимирович, к.м.н.

*ассистент кафедры психиатрии, психотерапии, наркологии
с курсом общей и медицинской психологии
Крымского государственного медицинского
университета им.С.И.Георгиевского, г. Симферополь*

Чижова С.А.

*магистрант кафедры психиатрии, психотерапии, наркологии
с курсом общей и медицинской психологии
Крымского государственного медицинского
университета им.С.И.Георгиевского, г. Симферополь*

Данные статистических исследований свидетельствуют, о том, что ни одна страна мира не защищена от проблемы психических нарушений. В настоящее время в арсенале службы психического здоровья имеются достаточно эффективные стратегии вмешательства, однако психиатрическая помощь зачастую оказывается узконаправленно, с упором на медикаментозную или только социальную помощь, между тем необходим переход от чисто медицинской модели к биопсихосоциальной на которой и базируется современная реабилитация [1]. Подобный комплексный подход имеет ряд преимуществ, так как затрагивает сразу все стороны жизнедеятельности пациентов и их ближайшего окружения. Это крайне важно, так как позволяет задействовать сохраненные стороны личности больных и создать на этой основе достаточно высокий уровень мотивации к позитивным изменениям, сформировать сознательное отношение к лечению и ответственность за свое поведение. Практически психосоциальная реабилитация начинается с первого контакта больного с медицинской службой и продолжается до тех, пор пока не будет восстановлен его социальный и профессиональный статус. Психосоциальные методы работы включены в стандарты лечения во многих странах мира, что отражено в соответствующих руководствах – Американской Психиатрической Ассоциации (2004), Немецкого Общества Психиатрии, Психотерапии (2006), Неврологии, Британского Национального Института Клинического Мастерства (2002). Несмотря на это, а так же на очевидные экономические выгоды, отмечаются значительные трудности при внедрении таких программ в практику.

Очевидно, что в процессе лечения многие значимые потребности больных - в общении и взаимной поддержке, выражении своих чувств и мыслей, а также более глубоком понимании своего состояния удовлетворяются явно в недостаточной степени [2]. В этом отношении анализ современных данных по терапии искусством позволяет найти доказательства целесообразности применения данного метода в лечебных целях [3]. Исследования в области арт-терапии искусством показывают, что рисование, живопись красками или лепка являются безопасными способами эмоциональной разрядки, ускоряют

новлення їхнього професіоналізму відбувається складно, часто шляхом спроб і помилок. У такому разі марно плекати надію на становлення педагогічної майстерності. Лише оволодіння базовими знаннями з психології та педагогіки вищої школи, фахових методик забезпечить надійний ґрунт для реалізації своїх можливостей і полегшить шлях до педагогічної майстерності.

Важливою передумовою становлення професіоналізму й педагогічної майстерності викладача юридичної вищої школи є наявність у нього необхідних соціально-педагогічних якостей і психолого-педагогічних умінь. При цьому варто враховувати те, що соціально-педагогічні якості - це результат виховного впливу на особистість сім'ї, освітньо-виховних закладів та ін. Вони частково входять до змісту професіограми педагога. Професіограма — це перелік якостей особистості, необхідних для успішного виконання функціональних обов'язків з конкретного фаху. Професіограми не є сталими моделями. Змінюються умови праці, оновлюються виробничі технології — змінюються й вимоги до якостей майбутніх фахівців. Тим більше це стосується професії педагога - юриста.

Викладачеві-юристові для успішного виконання поставлених перед ним завдань недостатньо добре знати свій предмет. Він повинен мати педагогічну майстерність, добре розуміти, що таке педагогічний процес, форми цього процесу, методи навчання студентів. Адже призначення викладача – бути ланкою у переданні суспільного та професійного досвіду, сприяти соціальному прогресові.

Педагогічний процес П.Ф.Каптерев визначав так: "Навчання, витвір, приучення, виховання, розвиток, настанова, умовляння, стягнення й інші подібні численні слова позначають різні властивості, сторони, значення і моменти одного великого цілого - педагогічного процесу"[4]. Це визначення охоплює всю сукупність виховного і освітнього впливу учителя на учня й може бути поширене певною мірою на вищу юридичну школу з урахуванням її особливостей. Під таким кутом зору педагогічний процес у юридичному ВНЗі є планомірний, систематичний і тривалий освітньо-виховний вплив викладача (професора, доцента, старшого викладача, викладача, асистента) на мислення й поведінку студента з метою одержання останніх теоретичних і практичних професійних знань для їхнього застосування в майбутній трудовій діяльності: судовій, прокурорській, адвокатській, адміністративній і т.д. Таким чином, педагогічний процес у юридичному ВНЗі ми розуміємо як процес "двосторонньої взаємодії", як центральні освітні правовідносини, у яким головними суб'єктами виступають викладач і студент.

Педагогічна діяльність юриста передбачає наявність, принаймні, двох сторін: об'єктивність - це набір методів і прийомів роботи, які викладач традиційно використовує, і особистісний - це те, як він залежно від своїх особистісних якостей та здібностей, ці методи і прийоми використовує. Найчастіше майстром своєї справи є викладач, який володіє педагогічною майстерністю, має свій індивідуальний стиль.

Таким чином, створення сучасної гуманістичної педагогіки вимагає й відповідного образу викладача. Яким саме ми бачимо викладача вищої юридичної школи, у чому полягає його місія, які вимоги висуває суспільство

УДК 378.147

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВНЗ МВС УКРАЇНИ

Тягнирядно Євгенія Василівна

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри українознавства

Одеського державного університету внутрішніх справ

Силкові структури України (правоохоронні органи, Збройні сили України) перебувають сьогодні в процесі реформування фахової підготовки у ВНЗ відомого відомства. Це висуває особливі вимоги до системи вищої освіти й визначає актуальність проблеми підготовки високопрофесійних, конкурентноспроможних кадрів для правоохоронних органів та органів внутрішніх справ МВС України, зокрема.

Розв'язання завдань формування кадрового потенціалу МВС України багато в чому залежить від стану вищої школи. У цей час гостро стоїть завдання відтворення науково-педагогічного потенціалу, збереження кращих традицій навчання й виховання. Зрозуміло, що це потребує розширення функцій викладача вищої школи. Великого значення набуває професійний розвиток викладача, його самовдосконалення, рівень культури та педагогічної майстерності незалежно від рівня акредитації ВНЗ.

Отже, виходячи з актуальності проблеми - підготовки викладачів вищої юридичної школи, метою статті є дослідження проблеми підвищення ефективності педагогічної майстерності викладачів-юристів.

Найважливішу роль у розв'язанні завдань підготовки майбутніх офіцерів відіграє педагогіка і її галузі - військова педагогіка, юридична педагогіка й педагогіка вищої школи.

Значний внесок в удосконалення освітнього процесу в навчальних закладах МВС України вносять розробки сучасних представників вітчизняної педагогічної й психологічної думки Б.Г.Ананьєва, Ю.К.Бабанського, П.Я.Гальперина, Н.В.Кузьміної, С.В.Кошельової, А.Н.Леонтєва, Б.Ф.Ломова, А.А.Реана, Н.Ф.Тализіної, В.А.Якуніна й військових педагогів і психологів, таких, як А.В.Барабаншиков, В.І.Вдов'юк, М.І.Дьяченко, М.П.Коробейников, В.Я.Кикоть, В.С.Олейников, К.К.Платонов, О.М.Столяренко, С.І.Сьєдін, Н.Ф.Феденко, В.І.Хальзов, Я.Я.Юрченко, Г.Х.Яворська та інші.

Дещо складнішою є проблема психолого-педагогічного забезпечення діяльності викладача вищої юридичної школи. Викладацький корпус юридичного вищого навчального закладу поповнюється випускниками університетів, академій, інститутів. Але якщо студента педагогічного ВНЗ до майбутньої роботи вчителя готують і в процесі педагогічної практики (активної, пасивної) закріплюють теоретичні знання, то студента-юриста педагогічної діяльності не навчають. Вони мають, як правило, належну фахову підготовку з провідних юридичних дисциплін свого профілю. Але, на жаль, кваліфіковані юристи не мають відповідної підготовки з проблем педагогіки вищої школи. Вони здебільшого копіюють своїх колишніх викладачів. Ста-

прогрес в терапії, дають основи для діагностическої роботи, дозволяють працювати з думками і почуттями, які здаються непереодолімыми, зміцнюють терапевтичне взаємозв'язання, сприяють виникненню почуття внутрішнього контролю і порядку, розвивають увагу до почуттів, посилюють почуття власної особистої цінності [4].

Учитывая необходимость обеспечения своевременной диагностики и максимально результативной комплексной терапии, кафедрой психиатрии, психотерапии, наркологии, общей и медицинской психологии КГМУ им.С.И.Георгиевского было проведено исследование эффективности креативной и социальной терапии в структуре реабилитационных программ больных с различной психической патологией.

Задачи проводимой работы:

1. Улучшение психического состояния, социального функционирования и качества жизни.
2. Усиление эмоциональных переживаний, эмпатии, навыков коммуникации.
3. Редукция апато-абулических проявлений психических расстройств.
4. Объективизация наблюдаемых в ходе работы изменений социального и психо-эмоционального статуса пациентов.

Объект исследования: пациенты отвечающие диагностическим критериям МКБ-10: параноидная форма шизофрении, непрерывный тип течения. Средняя продолжительность болезни – 12,5 лет, средний возраст – 38,5 лет, пол – 30 мужчин и 30 женщин, находившихся на стационарном лечении в отделениях №1, 3, 6, 8 КРУ «Психиатрическая больница №1» города Симферополь

Учитывая целевую направленность данной работы в качестве базовых нами были использованы арт-терапевтические методы психокоррекции: образные техники (рисование-масло, гуашь, мелки, лепка), коллажи, аппликации, методики портрета и автопортрета, техника «Мандала», методы направленной визуализации. Социальная реабилитация включала в себя тренинги решения проблем в сложных межличностных ситуациях и навыков ведения разговора, тренинг по уходу за внешностью и правильному питанию, обучение бюджетным и техническим навыкам.

Основу диагностики составили клинико-психопатологические, этиологические, психологические, патопсихологические методы. Для анализа состояния пациентов использовались методики психиатрического интервьюирования, а также критерии диагностики в соответствии с МКБ-10 [5, 6]. Этиологический анализ по методике В.П. Самохвалова охватывал регистрацию основных компонентов невербального проявления эмоций: мимики, жестикуляции и глазного контакта [7]. На каждого респондента составлялись этограммы с маркировкой отдельных элементов указанных форм поведения.

Оценка эффективности применения арт-терапевтических техник в структуре комплексной реабилитации, а так же психический статус пациентов оценивался при помощи «Краткой психиатрической оценочной шкалы – ВPRS» (J.F.Overall, D.Gorchem, 1962) предназначенной для определения динамики интенсивности психопатологических расстройств в ходе лечения,

шкалы «Gottfries - Brane - Steen – GBS» (С.С.Gotfries, 1982) позволяющей количественно оценивать состояние интеллектуальных функций, эмоциональной сферы, моторики и некоторых психотических проявлений. Так же нами была использована «Шкала качества жизни SF-36» позволяющая определить физическое функционирование, ролевую деятельность, телесную боль, общее здоровье, жизнеспособность, социальное функционирование, эмоциональное состояние и психическое здоровье в процессе лечения.

Полученные в ходе начального исследования данные показывают целесообразность применения арт-терапевтических методов в структуре лечебно-реабилитационной схемы – выявляется положительное влияние использованных техник на стабилизацию психического состояния, мобилизацию когнитивных функций (внимание, память, мышление, речевые функции, интеллект) и личностных ресурсов пациентов, преодоление негативных последствий болезни, связанных с «синдромом госпитализма», потерей трудоспособности и ограничением социальных контактов, отмечена позитивная динамика в коммуникативной, познавательной и эмоционально-волевой сферах.

Таким образом, адекватное применение антипсихотической терапии в сочетании с креативной терапией и социальной реабилитацией открывает перспективы улучшения качества жизни и эффективности лечения у пациентов, страдающих инвалидизирующим, разрушающим личность хроническим заболеванием - шизофренией.

Применение комплексного, биопсихосоциального подхода в лечении шизофрении позволяет:

- задействовать различные факторы лечебно-коррекционного воздействия для обеспечения наибольшей эффективности терапии;
- помогает укрепить терапевтическое взаимоотношение между врачом и пациентом;
- эффективно воздействовать на эмоционально-волевую, познавательную и коммуникативную сферы больных;
- оказывать положительное влияние на социальную адаптацию за счёт включения в психотерапевтические группы пациентов с различными видами психических расстройств, индивидуальными потребностями, личностными особенностями, разным социальным и культурным опытом и т. д.

Следует отметить, что разработанная комплексная реабилитационная программа практически не имеет противопоказаний (кроме выраженных расстройств мышлений, императивных галлюцинаций, гомицидных тенденций). Указанные подходы могут быть широко внедрены в систему здравоохранения, так как применение арт-терапевтических методов отличается возможностью одновременной работы с несколькими пациентами, не требует дорогостоящего оборудования и существенных материальных затрат для организации процесса и существенно повышает эффективность проводимой терапии.

Резюме. Проанализированы перспективы применения сочетанной креативной и медикаментозной терапии параноидной шизофрении. Используются методы арт-терапии, социальной реабилитации. Изучены

- створені необхідні організаційно-педагогічні умови формування професійно-математичної компетентності інженерів;
- забезпечення математичної підготовки відображає вимоги кваліфікаційних характеристик до системи професійних компетенцій інженера;
- забезпечена реалізація механізмів інтеграції природничонаукової, математичної, спеціально-інженерної, інформаційно-комп'ютерної підготовки студентів.

Висновки.

1. Взаємозв'язок фундаментальних, загальнопрофесійних і спеціальних дисциплін – одна з найважливіших проблем інженерної освіти.
2. Підвищення ефективності математичної підготовки студентів інженерних спеціальностей впродовж всього періоду навчання, з широким використанням комп'ютерних технологій дозволить сформувати професійну компетентність інженерів;
3. Математична підготовка інженера є однією з важливих умов успішної адаптації фахівця в інформатизованому суспільстві, а також фактором високої результативності його праці.

Таким чином, постає проблема необхідності нових підходів до вивчення математичних дисциплін, що забезпечують необхідний рівень професійної підготовки майбутнього інженера у вузі. Формування професійної компетентності майбутніх інженерів забезпечить виконання основної мети педагогічної освіти – підготовку кваліфікованих фахівців відповідного рівня. Проблема формування професійної компетентності майбутніх інженерів у процесі вивчення математичних дисциплін в умовах інформатизації освіти є на сьогодні актуальною і вимагає подальшого наукового дослідження.

Резюме. У статті аналізується стан математичної підготовки майбутніх інженерів в умовах інформатизації освіти. Розглянути умови, що сприяють підвищенню професійної компетентності майбутніх інженерів. **Ключові слова:** спеціальна математична підготовка, математична підготовка інженерів, професійна компетентність, інформатизація освіти.

Література

1. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес // Освіта України. – № 60-61, 10 серпня, 2004. – С.7-11.
2. Андреева Г.А. Инженерная деятельность и задачи общенаучной подготовки инженеров. – М.:Знание. 1983
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 40 с.
4. Овчарук О.В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики./ Овчарук О.В. Київ К.І.С., 2004. - 112 с.- ISBN 966-8039-50-4
5. Раков С.А. Формування математичних компетентностей випускника школи як місія математичної освіти // Математика в школі. – 2005. – №5. – С.2-8.

Подано до редакції 04.10.2010

майбутніх фахівців як сукупності системних властивостей особистості, що виявляються в стійких знаннях з математики й уміннях застосовувати їх у новій ситуації, здатності досягати суттєвих результатів у математичній діяльності, обумовлюють необхідність розвитку в процесі навчання і виховання не тільки математичної, але і професійно-прикладної складової [4].

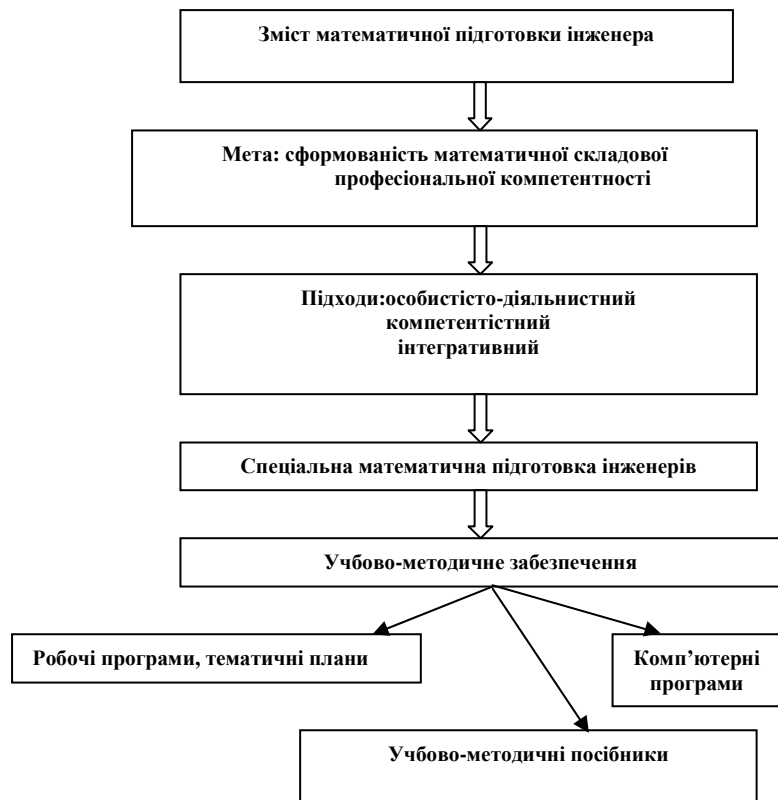


Рис. 1 Модель змісту спеціальної математичної підготовки

Аналіз сучасного стану математичної підготовки майбутнього інженера, проблеми впливу інформатизації освіти на формування професійно-математичної компетентності майбутніх інженерів свідчать про недостатню дослідженість цієї проблеми у вітчизняній педагогічній науці. Математична підготовка інженера є однією з важливих умов успішної адаптації фахівця в інформатизованому суспільстві, а також фактором високої результативності його праці [5]. Ефективність формування математичної компетентності майбутніх інженерів у ВНЗ може бути істотно підвищена, якщо:

вплив комплексного біопсихосоціального підходу на якість життя, когнітивні функції і ефективність лікування у пацієнтів, страждаючих шизофренією. **Ключевые слова:** шизофренія, арт-терапія, психо-соціальна реабілітація, діагностика, лікування.

Резюме. Проаналізовані перспективи застосування поєднаної креативної і медикаментозної терапії параноїдної шизофренії. Викорістані методи арт-терапії, соціальної реабілітації. Вивчені впливи комплексного біопсихосоціального підходу на якість життя, когнітивні функції і ефективність лікування у пацієнтів, страждаючих шизофренією. **Ключові слова:** шизофренія, арт-терапія, психо-соціальна реабілітація, діагностика, лікування.

Resume. Prognosis of using of combined creative and pharmacy treatment of schizophrenia are analysed. Methods of art-therapy and social rehabilitation are used. Influences of complex biopsychosocial approach are studied on qualities of life, cognitive functions and efficiency of treatment for patients, sufferings from schizophrenia. **Keywords:** schizophrenia, art-therapy, social rehabilitation, diagnostics, treatment.

Література

1. World Health Organization Neurological Disorders: Public Health Challenges. – Switzerland: World Health Organization, 2006. – P. 204 – 207.
2. Холмогорова А.Б. Биопсихосоциальная модель как методологическая основа исследований в области психического здоровья // Социальная и клиническая психиатрия, 2002, № 3.– С. 97 – 104
3. Копытин А.И. "Теория и практика арт-терапии". СПб.: Речь, 2002.– 368 с.
4. Frith, C. and Law, J. (1995) 'Cognitive and physiological processes underlying drawing skills.' Leonardo 28, 3, p. 203-205
5. Краткий курс психиатрии. Международная классификация болезней (10 пересмотр). Под ред. проф В.П.Самохвалова - Симферополь «Сонат», 2000.– 344 с.
6. Вербенко В.А. Экспериментально-психологические методы исследования // Краткий курс психиатрии. Международная классификация болезней (10 пересмотр). - Симферополь: "Сонат", 2000. – С. 56 – 79.
7. Корнетов А.Н., Самохвалов В.П., Коробов А.А., Корнетов Н.А. Этология в психиатрии. – К.:Здоров'я., 1990.-С.43-74.

Подано до редакції 15.10.2010

УДК 378.937

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА З ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ В СИСТЕМІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ СУЧАСНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Железняк Олексій Валерійович

старший викладач кафедри педагогіки

Одеського Національного університету ім. І.І. Мечникова

Постановка проблеми. Гендерна збалансованість в українському суспільстві є одним із індикаторів його визнання як розвиненої держави, що стоїть перед європейським вибором. Тому вже зараз постає нагальна необхідність забезпечення гендерної рівності в нашому суспільстві, що вимагає нового світогляду, відповідно до якого стереотипне сприйняття жінок і чоловіків має бути замінено ідеєю розвитку їхнього особистісного потенціалу. Інтеграція гендерного підходу в систему загальної освіти надасть реальну можливість з повагою ставитись як до рівноправного розкриття людиною свого особистісного потенціалу, так і до рівної можливості його реалізації незалежно від статі.

Водночас, незважаючи на розпочаті інноваційні перетворення в галузі демократизації й гуманізації національної системи освіти, питання інтеграції гендерного підходу в загальноосвітні заклади ще не знайшло свого належного науково-теоретичного обґрунтування і відповідного методичного забезпечення. Це пояснюється недостатньою обґрунтованістю самих концептуальних засад гендерного підходу як нової методології наукових досліджень у галузі педагогіки школи, а також інерційністю ідей застарілої парадигми професійного виховання психолого-педагогічних кадрів для сучасної освітньої галузі, в межах якої було розроблено чинні навчальні плани і програми. Подоланню означеної суперечності сприятимуть дослідження з гендерної проблематики, зокрема ті, що розкривають сутність і методологію гендерного підходу, шляхи, умови і засоби його інтеграції у систему загальноосвітніх закладів національної системи освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретико-методологічні, соціально-психологічні, організаційно-педагогічні та методичні аспекти широкомасштабної проблеми повноцінного гуманістичного розвитку особистості педагога в напрямку сформованості в нього нового – гендерного компонента професіоналізму через здобуття відповідної обізнаності щодо сутності гендерних досліджень висвітлено О.Вороніною, І.Горошко, І.Жеребкіною, О.Здравомисловою, Г.Тьомкіною та ін., опанування основ гендерної культури і технологій упровадження принципів гендерної демократії у сфері освітнього простору сучасної національної школи проаналізовано Л.Бут, Т.Говорун, І.Івановою, О.Кікінежді, Я.Кічуком, В.Кравцем, О.Луценко, О.Цокур та ін.). Крім того, теоретичні засади проблеми розвитку професійної компетентності педагогічних кадрів з гендерного виховання учнів становили наукові доробки вчених, виконаних у межах проблематики щодо: модернізації

математична підготовка студентів інженерних спеціальностей має ряд істотних недоліків, серед яких: формалізація математичних знань, відсутність міжпредметних зв'язків математики зі спеціальними дисциплінами, слабкі навички використання математичного апарату при вивченні інженерних дисциплін, низька шкільна математична підготовка [1].

Математична компетентність, за С. Раковим [5], – це вміння бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, вміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, статистично оцінювати похибку обчислень.

Компетентнісний підхід необхідний для формування математичної складової професійної компетентності, як здатності інженера застосовувати прикладні математичні методи до вирішення професійних завдань. Основними принципами проектування спеціальної математичної підготовки на старших курсах, що відображають закономірності розвитку змісту професійної освіти, інтеграції математики і різних предметних галузей знань, є принципи індивідуалізації, оптимального поєднання фундаментальності і професійної спрямованості, самостійності пізнання [4]. Організація процесу навчання з урахуванням індивідуальних і професійних відмінностей необхідна для професійного становлення фахівця. Принцип оптимального поєднання фундаментальності і професійної спрямованості сприяє формуванню математичної складової професійної компетентності через міжпредметні зв'язки, інтегровані курси, використання прикладних математичних методів до вирішення прикладних задач.

У учбовому процесі до цих пір домінують колективні форми навчання, які не враховують індивідуальні відмінності в засвоєнні і застосуванні студентами знань, їх здібності. Слід враховувати і той факт, що у зв'язку із зниженням престижу інженерних професій в суспільстві, основний контингент тих, що навчаються в технічних вузах складають студенти з середнім рівнем пізнавальної мотивації і слабкою математичною підготовкою [2]. Отже, формування математичної культури майбутніх інженерів вимагає внесення суттєвих змін до учбового процесу, створення певних педагогічних умов, сприяючих реалізації поставленої мети.

Сучасні інформаційні технології є основою інформатизації учбового процесу, реалізація якого припускає: поліпшення якості навчання за допомогою більш повного використання доступної інформації, підвищення ефективності навчального процесу на основі його індивідуалізації та інтенсифікації, розробку перспективних методів і технологій навчання з орієнтацією на розвиваючу, випереджальну і персоналізовану освіту [5], підвищення професійної компетентності і конкурентноздатності майбутніх фахівців різних галузей.

У цих умовах необхідна зміна цільових орієнтацій у математичній підготовці інженерів. Прогностичною метою математичної підготовки майбутнього інженера у ВНЗ повинно стати формування математичної компетентності як компонента його професійної компетентності.

Сучасні підходи до проблеми розвитку математичної компетентності

майбутнього інженера, що сприяє формуванню його професійної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Математична освіта є одним з базових елементів системи професійної підготовки майбутніх інженерів у ВНЗ. Для студентів інженерних спеціальностей математика є не тільки навчальною дисципліною, але і професійним інструментом аналізу, організації, управління технологічними процесами.

Математична освіта в технологічному університеті на 1-2 курсах є фундаментом повної вищої освіти інженера. Професійна компетентність випускника технологічного університету багато в чому залежить від фундаментальної математичної освіти, яка орієнтована на широкі напрями природничонаукових і технічних знань, що охоплюють значну сукупність близьких спеціалізованих областей, на досягнення глибинних предметних зв'язків.

Математична складова професійної компетентності передбачає формування професійно-прикладної математичної компетентності на 1-2 курсах; закріплення її в загальнопрофесійних дисциплінах (3-4 курси); додаткове оволодіння прикладними математичними методами в процесі спеціальної математичної підготовки на рівні, достатньому для застосування цих методів при вирішенні професійних завдань.

На основі аналізу Державних освітніх стандартів, що діють в технологічному університеті, учбових планів, потреб спеціальних дисциплін і аналізу професійної діяльності інженерів складена модель змісту спеціальної математичної підготовки (рис.1).

Дисципліни: «Спеціальні розділи математики», «Функціональний аналіз» або «Тензорний аналіз», «Математичне програмування» продовжують математичну підготовку студентів на 3, 4 або 5 курсах. Склад і зміст спеціальних дисциплін визначається вимогами спеціалізації студента, тому спеціальна математична підготовка повинна регулюватися принципом оптимального поєднання фундаментальності і професійної спрямованості. При розробці змісту спеціальної математичної підготовки на старших курсах університету найважливішим є завдання найбільш раціональної компоновки фундаментальних і професійно значущих розділів вищої математики, в якій би враховувалися ієрархічні особливості і внутрішні логічні зв'язки, з урахуванням математичних знань, отриманих під час вивчення курсу вищої математики на 1-2 курсах, взаємозв'язок з курсами технічних і спеціальних дисциплін і потребами дипломної або магістерської робіт. Чітке визначення інваріантною і варіативною складових, а також розподіл часу на їх вивчення лягли в основу формування змісту учбової програми курсу спеціальної математичної підготовки для даних спеціальностей. Як показала практика, на старших курсах університету бажано запроваджувати такі спеціальні курси для всіх спеціальностей [2].

Курс вищої математики посідає головне місце у фундаментальній підготовці майбутніх інженерів. Проте досить часто знання з математики майбутніх інженерів носять формальний характер, не відповідають потребам фахових дисциплін і загальному рівню підготовки сучасного фахівця, тому що

національної системи вищої педагогічної освіти (І.Бех, А.Богуш, І.Зяюн, О.Савченко, О.Сухомлинська, О.Чебикін, М.Ярмаченко та ін.); гендерних досліджень та їх інтеграції у вітчизняну науку й освіту (О.Горошко, Т.Гурко, І.Жеребкіна та ін.); гендерної ідентичності та соціалізації (Ш.Берн, С.Бовуар, С.Бем та ін.); гендерної освіти і виховання майбутніх фахівців (Л.Буллатова, І.Іванова, Я.Кічук, І.Кльоцина, В.Кравець, О.Цокур, Л.Штильова та ін.). Серед методів дослідження було реалізовано такі:

-теоретичні: аналіз і узагальнення літератури з проблем гендера і гендерних досліджень, імплементації гендерних студій та інтеграції гендерного підходу у вітчизняну систему вищої педагогічної освіти, навчально-методичних праць і передового досвіду вищих педагогічних закладів освіти щодо впровадження гендерної тематики в освітній процес; конкретизація сутності гендера та специфіки гендерного підходу як нової методології пізнання педагогічних явищ і концепції педагогічної діяльності; схематизація зв'язку ефективності інтеграції гендерного підходу у вищій освіті з чинниками зовнішнього і внутрішнього соціального середовища; моделювання гендерно орієнтованої технології професійно-педагогічної підготовки студентів та порівняння її ефективності з традиційною системою навчання;

-емпіричні: анкетування й інтерв'ювання викладачів фахових і психолого-педагогічних дисциплін щодо засобів впровадження гендерної тематики і принципів гендерної демократії в навчально-виховний процес вищої педагогічної школи; бесіда і тестування студентів щодо рівнів обізнаності й усвідомлення ними гендерної проблематики, рівнів сформованості в них гендерної компетентності; цілеспрямоване спостереження за процесом і результатами формування гендерної компетентності студентів; педагогічний експеримент (констатуючий і формуючий) з метою вияву умов і факторів ефективності інтеграції гендерного підходу в професійно-педагогічну підготовку студентів.

Натомість, питання щодо розвитку професійної компетентності педагога з гендерного виховання учнів в умовах його постдипломної освіти до сьогодні не ставали предметом спеціального науково-педагогічного дослідження.

З огляду на вище означене, *мета* поданої статті полягає у висвітленні ознак сучасного стану розвитку професійної компетентності педагога з гендерного виховання учнів в умовах його постдипломної освіти

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення досвіду інтеграції гендерного підходу в національну систему загальної освіти дозволило встановити, що це може здійснюватися згідно двох основних стратегій: „адміністративної”, що передбачає системне введення нового – гендерного компонента загальної середньої освіти зверху вниз (від адміністрації вищого навчального закладу чи факультету до викладацького складу) і „самодіяльної”, що передбачає найчастіше популяризацію і розповсюдження гендерного знання знизу вверх, тобто на шляху, який виходить з пропозиції та ініціативи окремого педагога до адміністрації. Під час реалізації адміністративної стратегії, що дозволяє досягти оптимальних результатів, здійснюється підвищення кваліфікації спеціалістів загальноосвітньої школи в руслі теорії

гендерних досліджень; розробка й апробація авторських програм з гендерної тематики; обмін передовим педагогічним досвідом викладачів-ентузіастів.

Результати констатуючого експерименту, в якому брали участь педагогічні працівники різних типів навчальних закладів м. Одеси та Одеської області, засвідчили, що:

-по-перше, гендерна компетентність – це новий і найважливіший аспект гностичної складової професіоналізму діяльності сучасного педагога, яка виявляє свою сутність як складно структуроване та професійно важливе новоутворення особистості, що має у своєму складі три основних компоненти: предметно-змістовий, який задає й відображає суть концептуальних засад у розумінні феноменів гендера і гендерного підходу в освіті; операціонально-діяльнісного, що орієнтує на виконання специфічних функцій професійної діяльності, пов'язаних з гендерним вихованням та освітою підростаючого покоління; особистісно-професійний, який опікує зону розширення суб'єктивного простору професіоналу через подолання власних застарілих гендерних стереотипів й усвідомлення своїх нових потенційних можливостей самореалізації в усіх сферах життєдіяльності [1,с.78];

-по-друге, традиційний зміст і форми організації професійно-педагогічної перепідготовки, що має місце як в межах науково-методичної роботи загальноосвітніх навчальних закладів, так і на курсах підвищення кваліфікації вчителів, не сприяють формуванню у педагогів гендерної компетентності та професійної компетентності з гендерного виховання учнів, оскільки вони виявилися у обмеженої кількості осіб (19%) р. [2,с.54].

Через це при проведенні експерименту з інтеграції гендерного підходу в систему науково-методичної роботи педагогічних кадрів експериментальних закладів освіти (ЗОШ №31, «Школа Ніка - М», гімназія №5, ОПЛТД ПНПУ ім.К.Д.Ушинського), ми виходили з того, що для формування й подальшого розвитку у них гендерної компетентності та суто професійної компетентності з гендерного виховання учнів досліджувані повинні бути включеними в особливі педагогічні умови. Тому сутність запропонованого експерименту полягала в тому, щоб засобами реалізації низки педагогічних умов, на яких вибудовувалася система науково-методичної роботи навчального закладу, стимулювати розвиток професійної компетентності педагогів з гендерного виховання учнів. Для цього передусім ми спрямовували зусилля організаторів науково-методичної роботи на заходи щодо: поповнення змісту методичних засідань питаннями з гендерної тематики; створення ситуацій інтерактивного навчально-виховного середовища, що інтелектуально й емоційно спонукає педагогів до обговорення й усвідомлення проблем гендерної соціалізації дівчат та хлопців; залучення педагогів до пізнання гендерних характеристик власної особистості методами психологічної самодіагностики; стимулювання їхніх дій щодо формування нової складової професіоналізму особистості – гендерної компетентності та професійної компетентності з гендерного виховання учнів в єдності її провідних компонентів: предметно-змістового, операціонально-діяльнісного й особистісно-професійного.

Так, поповнення змісту методичних засідань питаннями з гендерної тематики здійснювалося таким чином, щоб за рахунок системного

кваліфіковано вирішувати усе більш складні технічні завдання, розвивати свою професійну компетентність.

У головних державних освітніх документах: «Національній доктрині розвитку освіти та науки України в XXI столітті» та Законі «Про вищу освіту» наголошується на зростаючу потребу в професіоналах із високим духовним і інтелектуальним потенціалом та реформуванні вищої професійної освіти. В основі цього потенціалу — високий рівень професійних, у тому числі і математичних знань, що визначають готовність фахівця до інженерної діяльності. У зв'язку з цим особливого значення набуває математична підготовка майбутнього інженера.

Інженер, що має слабку фундаментальну підготовку, не здатен глибоко розібратися в складних технологічних процесах, упевнено включитися в роботу і знайти вірні шляхи для вирішення тих проблем, з якими йому доведеться мати справу у своїй професійній діяльності [1]. Тому склалося протиріччя між значним потенціалом математичної науки, як основи підготовки майбутніх інженерів і недостатнім його використанням в процесі формування професійної компетентності майбутніх інженерів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз педагогічної, психологічної, та методичної літератури показує, що оволодінню основними компетенціями завжди приділялася належна увага, зокрема, професійної компетентності інженерних кадрів.

Досліджувана проблема базується на існуючих наукових підходах вітчизняних і закордонних учених, зокрема розвиток професійно-педагогічної компетентності (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшин, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, С. Раков, О. Савченко, С. Трубачев, В. Адольф, І. Зимня, І. Ісаєва, Н. Кузьміна, А. Маркова, та ін.) [3], особливості формування інженерного професіоналізму (С. Архангельській, І. Лернер, С. Батишев, В. Воловик, А. Крилов, Б. Ломовой); питання реалізації компетентнісного підходу в освіті (І. Єрмаков, О. Овчарук, О. Пометун, О. Хуторський та ін), теоретичні і методологічні основи професійного навчання (А. Алексюк, С. Батишев, С. Гончаренко, І. Зязюн, Н. Ничкало); у роботах Р. Блохіної, З. Слєпкань, Г. Жукової, Ю. Колягіна, Г. Луканкіна, Г. Іларіонової, розглянута проблема професійно-орієнтованої математичної підготовки фахівців різного профілю у ВНЗ [5]. Однак недостатньо досліджень, що розкривають специфіку формування математичної компетентності інженерів в умовах інформатизації освіти. Питання, пов'язані з впровадженням в практику ідеї професійної спрямованості навчання математики студентів нематематичних спеціальностей вищих технічних навчальних закладів, вивчалися на наукових, науково-методичних конференціях і у публікаціях вчених-математиків і методистів, таких як С. Архангельський, Т. Бадкова, О. Богомолів, В. Веніков, Б. Вільямс, Б. Жак, Т. Крилова та ін. Питання ефективного викладання математики у вузі Л.Кудрявцева, С. Соболева, А. Тихонова, Л. Журбенко, Р. Заріпова.

В той же час в цих дослідженнях недостатньо представлений такий напрям, як вдосконалення математичної підготовки майбутнього інженера в технологічному вузі з врахуванням сучасних вимог.

Мета роботи: проаналізувати сучасний стан математичної підготовки

Резюме. В статье рассмотрены развитие, сущностные аспекты и причины становления школьной гигиены в структуре общепедагогического процесса. Основное внимание сосредоточено на особенностях, заданиях, требованиях школьной гигиены и ее влияние на культурное развитие поколений, раскрываются причины формирования школьной гигиены в научно-воспитательном процессе украинской школы. **Ключевые слова:** школьная гигиена, общепедагогический процесс, становление школьной гигиены.

Summary. Development, aspects and the reasons of formation of the school hygiene in the structure of the general pedagogical process are considered in the article. The main attention is paid to the peculiarities, tasks, demands of the school hygiene and its influence on cultural development of the youth. The reasons of formation of the school hygiene in teaching upbringing process of Ukrainian school are analyzed. **Keywords:** school hygiene, general pedagogical process, formation of the school hygiene.

Література

1. Габович Р. Д., Познанский С. С., Шахбазян Г. Х. Гигиена / Р. Д. Габович, С. С. Познанский, Г. Х. Шахбазян. – К., 1983.
2. Гармашів В. Шкільна гігієна / В. Гармашів. – Прага: Український Громадський Видавничий Фонд, 1926. – 144 с.
3. Гордеева А. В. Реабилитационная педагогика в образовательном процессе / А. В. Гордеева – М.: Медицина, 1995. – 292 с.
4. Подоляк-Шумило Н. Г., Познанський С. С. Шкільна гігієна / Н. Г. Подоляк-Шумило, С. С. Познанський. – К.: Вища школа, 1981. – 176 с.
5. Поташнюк Р. З. З історії розвитку науки про здоров'я / Р. З. Поташнюк. – Луцьк: Надтир'я, 1997. – 136 с. – ISBN 906-517-034-1 Електронний ресурс:
6. Слободянюк Т. Б. Витоки Вищої освіти України: психолого-педагогічна діяльність І.О.Сікорського (початок ХХ століття) [електронний ресурс]: Вісник психології і соціальної педагогіки / Т. Б. Слободянюк. – Режим доступу: <http://www.psyh.kiev.ua>
7. Шойфет М. С. Сто великих лікарів: П.Франк [електронний ресурс]: інформаційний сервер, медкурс. ру. / Михайло Семенович Шойфет. – 2007-2010, Режим доступу: <http://www.medkurs.ru/history/frank/>

Подано до редакції 13.10.2010

МАТЕМАТИЧНА ПІДГОТОВКА ІНЖЕНЕРА ЯК СКЛАДОВА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Торбіна Тетяна Вадимівна

асистент кафедри математичного аналізу

Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля

Постановка проблеми. Сучасний етап реформ вищої освіти України висуває підвищені вимоги до якості професійної підготовки інженера. Економічні реформи, що відбуваються в Україні, докорінні зміни в структурі виробництва обумовлюють проблему підготовки фахівців, здатних

структурування інформації щодо гендерології ознайомити педагогів з провідними блоками методологічних, нормативно-правових, психологічних і педагогічних знань, накопичених у теорії гендерних досліджень. Для цього в межах лекційних занять окремим блоком вводилась адаптована для рівня сприйняття педагогів гендерна інформація, яка висвітлювала питання: сутності гендера і гендерного підходу; концептуальних засад гендерних досліджень; словника ключових гендерних понять і термінів; законів і нормативних актів з проблеми гендерної рівності і демократії; міжнародних та державних документів про подолання сексизму і насильства; нормативних положень щодо демократизації і гуманізації національної системи освіти; закономірностей психосексуального розвитку людини; особливостей гендерної соціалізації дітей і молоді; психологічних механізмів формування гендерних стереотипів і виконання гендерних ролей; актуальності проблем гендерної освіти та виховання; специфіки гендерної педагогіки і психології, їх принципів, форм і методів; ролі національної школи як центру формування гендерної культури підростаючого покоління. Засвоєнню гендерних знань педагогів сприяли не лише матеріали, запропоновані викладачем-експериментатором на методичних заняттях, але й додаткова інформація, що подавалася ним у вигляді навчальної хрестоматії, а також ресурсів гендерної віртуальної бібліотеки, що вилучалися з Інтернету. Шляхом уведення цієї інформації ми насамперед прагнули сформуванню предметно-змістовий компонент гендерної компетентності педагогів як спеціалістів-гендерологів сфери освітніх послуг.

Створення ситуацій інтерактивного навчально-виховного середовища, що інтелектуально й емоційно спонукало педагогів до обговорення й усвідомлення проблем гендерної соціалізації молоді – здійснювалося як на лекційних, так і на практичних заняттях, передбачених планом науково-методичної роботи навчального закладу. Вони вибудовувались у логіці дидактичних принципів діалогізації, проблематизації, толерантності, персоналізації, професійної спрямованості, врахування гендерної ідентичності. Для цього широко використовувались форми активного навчання: лекції-дискусії, лекції-проблематизації, лекції-візуалізації, лекції удвох, а також семінари-диспути, семінари-прес-конференції, семінари-тренінги, семінари-ігри. Як основні способи впливу на інтелектуальну та емоційно-вольову сфери особистості педагогів слугували методи аналізу психолого-педагогічних ситуацій і вирішення професійних завдань, співпереживання, соціально-психологічного тренінгу, мозкового штурму, праці в „команді”, рефлексивної критики, ігрового моделювання тощо. Суттєво, що педагоги залучалися до активної участі в роботі тренінг-секції “Педагог як гендеролог”, а також до обговорення різних проблем гендерних досліджень під час проведення науково-практичних семінарів і конференцій різних рівнів, на яких виступали з короткими повідомленнями з гендерної тематики. Внаслідок активного навчання педагогів в інтерактивному середовищі, створеному в межах організації науково-методичної роботи навчального закладу, ми прагнули стимулювати в них становлення комплексу професійно важливих умінь, необхідних для формування операціонально-діяльнисного компонента гендерної компетентності, - гностичних (здійснювати гендерний аналіз соціокультурних

явищ і процесів; формулювати й аргументовано обґрунтовувати власну думку під час обговорення гендерної тематики; відмовитися від застарілих гендерних стереотипів та настанов у ході розв'язання професійних проблем), інформаційних (відбирати і творчо опрацювати необхідну гендерну інформацію; аналізувати науково-теоретичні положення гендерної теорії; чітко викладати матеріал гендерної спрямованості), комунікативних (викликати довіру, знімати напруженість у взаєминах у ситуаціях обговорення гендерних проблем; викликати почуття співпереживання і співучасті в ситуаціях спільної діяльності, створювати зону успіху для інших під час вирішення гендерно орієнтованих професійних завдань) та організаторських (заохопити гендерною тематикою інших; організувати спільну пізнавальну діяльність для засвоєння гендерних знань; організувати взаємоконтроль і самоконтроль гендерних стратегій поведінки).

Залучення педагогів до пізнання гендерних характеристик особистості методами психологічної самодіагностики здійснювалося в межах діяльності психологічної вітальні. При цьому ми виходили з того, що, по-перше, комплекс гендерних характеристик особистості є багатофакторним конструктом, що містить у собі як мінімум гендерну ідентичність, маскулітні і фемінні риси особистості, стереотипи й настанови, пов'язані зі статево типовими формами і моделями поведінки (І.Клеціна). По-друге, всі гендерні характеристики є складовими Я-концепції особистості, оскільки гендер є найраннішим, центральним і активно-організуючим її компонентом (М.Кун, Т.Макпартленд). По-третє, гендерні характеристики як багатофакторний конструкт не завжди тісно взаємопов'язані між собою, оскільки кожна з цих характеристик може мати свою історію розвитку і відрізнятися специфікою прояву (І.Кон). Тому ми прагнули познайомити педагогів із методиками самодіагностики (Особистісний питальник: тест Лірі; питальник „Хто Я?” М.Куна і Т.Макпартленда; питальник ставових ролей С.Бем; питальник „Приказки” І.Клеціна та ін.), які дозволяють вивчати їхні гендерні характеристики особистості для того, щоб проаналізувати одержані результати в контексті теоретичних знань з основ гендерології, що засвоюються. При цьому ми враховували ту особливість, що педагог, як об'єкт професійної психодіагностичної діяльності, водночас залишається суб'єктом своєї власної життєдіяльності з низкою невирішених гендерних проблем і завдань. Тому ми, стимулюючи педагогів до роздумів з проблем особистісного плану, прагнули, щоб інформація не була травматичною для їхньої особистості, а навпаки, сприяла продуктивному розв'язанню гендерних проблем. Для цього в кожному сеансі гендерної самодіагностики ми пропонували конкретну теоретичну інформацію, яка допомагала глибше зрозуміти зміст одержуваних емпіричних фактів стосовно їхніх психологічних особливостей. У результаті ми прагнули стимулювати у педагогів формування особистісно-професійного компонента гендерної компетентності через розвиток їхніх рефлексивних (бачення гендерної проблематики; усвідомлення особистісного сенсу в гендерній освіті та самовихованні; гендерна чуйливість й ідентифікація) та аутопсихологічних (самопізнання своєї особистості з урахуванням гендерної ідентичності; критична оцінка своїх гендерних стереотипів, ролей і актів поведінки;

Професор Іван Олексійович Сікорський (1842 – 1919) видатний вітчизняний вчений, лікар-психіатр, психолог, педагог, науковець, випускник Київського університету, також засновник Лікарсько-педагогічного інституту для аномальних дітей, у 1912 році створив перший у світі Інститут дитячої психології у місті Києві. Свої погляди та різноманітність інтересів вчений викладав у наукових та науково-популярних працях “Душа дитини”, “Психологічні основи виховання” та ін. [6, 1-2]. Саме І. О. Сікорський був першим, хто здійснив спробу наукового підходу до питання про перевтому, та лише через десять років у школах почали науково розглядати перевтому учнів гігієністи, фізіологи, психологи. На міжнародному з'їзді лікарів у Москві в 1897 році О. С. Віреніус у своїй доповіді оприлюднив чотири головних причини перевтому учнів, а саме: 1) антигігієнічне влаштування шкіл, 2) підірване здоров'я і поганий матеріальний стан учнів, 3) гнітчий моральний режим школи і 4) невідповідність розумових занять силам і здібностям учнів [2, 11].

Дослідженнями шкільної гігієни займався і автор першого радянського підручника зі шкільної гігієни (1934) – Альфред Владиславович Мольков (1870 – 1947) професор, гігієніст і організатор охорони здоров'я, засновник гігієни дітей і підлітків у тодішньому СРСР. Він опублікував близько 150 наукових праць з різних проблем гігієни. Завдяки своїм дослідженням А. В. Мольков будучи головою Всесоюзної гігієнічної спілки і секції шкільної гігієни цієї спілки розробив гігієнічні вимоги до планування і побудови шкіл, режиму праці і відпочинку дітей. Також багато праць присвячував шкільній гігієні перший народний комісар охорони здоров'я колишнього СРСР – Микола Олександрович Семашко (1874 – 1949), який у 1945 – 1949 рр. – директор Інституту шкільної гігієни Академії педагогічних наук.

Багато вчених-дослідників у боротьбі за здоров'я підростаючого покоління займалися питаннями шкільної гігієни досліджуючи її різні аспекти, саме тому питання шкільної гігієни залишається актуальним і сьогодні.

Висновки. Аналізуючи вищевикладений матеріал ми можемо стверджувати, що шкільна гігієна тісно пов'язана із педагогікою. Ці дві науки настільки йдуть поруч, доповнюють одна одну, що стає неможливим зрозуміти де закінчується шкільна гігієна і починається педагогіка. Сучасний досвідчений педагог не має права нехтувати питаннями шкільної гігієни, адже ці знання ще зі школи допомагають зберегти здоров'я підростаючого покоління і виробити в них звичку дотримуватися певних гігієнічних правил у школі і поза школою та передавати свій досвід в майбутньому уже своїм нащадкам. У боротьбі за здоровий спосіб життя шкільна гігієна ще зі школи сприяє культурному розвитку людства.

Резюме. У статті розглянуто розвиток, сутнісні аспекти та причини становлення шкільної гігієни у структурі загальнопедагогічного процесу. Основну увагу зосереджено на особливостях, завданнях, вимогах шкільної гігієни та її вплив на культурний розвиток покоління, розкриваються причини формування шкільної гігієни у навчально-виховному процесі української школи. **Ключові слова:** шкільна гігієна, загальнопедагогічний процес, становлення шкільної гігієни.

об'єктивних методів дослідження: хімічних та фізичних чинників навколишнього середовища з метою їх гігієнічної оцінки. У Петтенкофера переймали досвід та вивчали гігієну чимало відомих у майбутньому гігієністів, зокрема і викладачі гігієни Київського університету Св. Володимира.

Олександр Самійлович Віреніус (1832 – 1910) – лікар-гігієніст, один із основоположників шкільної гігієни в Росії, доктор медицини, який пропагував знання зі шкільної і дитячої гігієни, а також досліджував значення фізичного та розумового розвитку. В своїй праці “Відношення класичної системи освіти до психологічної діяльності мозку з точки зору фізіології і гігієни” науковець робить висновок про те, що класична система освіти веде до негармонійного розвитку сил і здібностей учнів.

Дослідженням фізичного розвитку дітей займався Петро Францевич Лесгафт (1837 – 1909) – російський педагог, анатом і лікар, основоположник наукової системи фізичної освіти і лікувально-педагогічного контролю у фізичній культурі, вважаючи природні рухи основою фізичного розвитку і формування характеру дитини. П. Ф. Лесгафт здійснював аналіз біологічних основ спадковості та розвитку дітей, розглядаючи закономірності виховання дитини в сім'ї, формування її темпераменту, характеру. Вчений намагався глибше обґрунтувати педагогіку як науку за допомогою об'єктивних даних з анатомії, фізіології і психології, однак вважав педагогіку “філіальною гілкою біологічних наук”[5, 40].

Уже з 70-х років XIX ст. шкільна гігієна починає займатися питаннями розумової та моральної гігієни учнів, а не лише питаннями фізичної гігієни, вивчаючи методи навчання з гігієнічного боку маючи на увазі також перевтому дітей у школах. Першим, хто заговорив про шкільну гігієну у Росії в цей період був московський професор Федір Федорович Ерісман (1842 – 1915). Вчений написав понад 200 праць, значна частина яких присвячена гігієні дітей та підлітків.

Багато працюючи, та вдосконалюючи свої знання зі шкільної гігієни професор Ерісман із своїми учнями, переважно земськими лікарями, проводили чимало досліджень та експериментів, в результаті яких отримали величезний науковий і статистичний матеріал з питань шкільної гігієни. Результати масових досліджень та експериментів у школах над учнями показали антигігієнічний стан навчальних закладів. Саме ці умови навчання були причиною багатьох хворіб школярів, таких як короткозорість, викривлення хребта (сколіоз), а також школа стала посередницею щодо передачі та епідемічного розповсюдження багатьох інфекційних дитячих хворіб: кір, кашлюк, паротит, дифтерія та інші. Мав місце також страшний факт дитячого самогубства, спричинений різними факторами, зокрема навчальними перенавантаженнями та завищеними вимогами до школярів, які були під силу міцному організму лише дорослої людини. Вивчення латинської та грецької мов, математичних та історичних предметів вимагали великого напруження пам'яті, на такий обсяг інформації здатна не кожна доросла людина, а ще також позашкільні переобтяження учнів вдома призводили до нервово-психічного збудження в результаті якого виникали думки про самогубство.

активізація особистісних ресурсів для вибору адекватної стратегії самовдосконалювання і самореалізації) здібностей.

Висновки. Результати проведеного педагогічного експерименту дозволили встановити низку залежностей, які полягали в тому, що:

- реалізація переважно адміністративної стратегії інтеграції гендерного підходу в освітньо-виховне середовище навчального закладу зумовлює розвиток професійної компетентності педагогів з гендерного виховання учнів лише на достатньому (7-12%), середньому (26-29%), низькому (43-51%) рівнях, минаючи високий рівень, при контингенті педагогів (13-21%), які не будуть виявляти будь-якої активності щодо здійснення гендерного виховання учнів;

- реалізація переважно самодіяльної стратегії інтеграції гендерного підходу в освітньо-виховне середовище навчального закладу зумовлює розвиток професійної компетентності педагогів із гендерного виховання учнів також лише на достатньому (4-7%), середньому (17-19%) і низькому (23-26%) рівнях, минаючи високий рівень, але при більш значному контингенті педагогів (49-54%), які самостійно не здатні виявити активності щодо здійснення гендерного виховання учнів;

- у реальних умовах функціонування навчальних закладів, при стихійному способі реалізації адміністративної і самодіяльної стратегії інтеграції гендерного підходу в освітньо-виховне середовище, не відбувається належного розвитку професійної компетентності педагогів із гендерного виховання учнів, оскільки їх переважна більшість (59-68%) зовсім не виявляє цього новотвору своєї особистості, а лише незначний контингент педагогів здатен виявити її розвиток на низькому (24-29%) і середньому (7-13%) рівнях.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у вивченні закономірностей формування у педагогів загальноосвітніх закладів більш вагомих професійних новоутворень їхньої особистості – гендерної культури та гендерної свідомості.

Резюме. У статті висвітлено сучасний стан розвитку професійної компетентності педагога з гендерного виховання учнів в умовах його постдипломної освіти. Основна увага приділена аналізу чинників, які зумовлюють ефективність означеного процесу. **Ключові слова:** професійна компетентність педагога, гендерне виховання.

Резюме. В статье описано современное состояние дел, относительно развития профессиональной компетентности педагога в вопросах гендерного воспитания учащихся в условиях последиplomного образования. Главное внимание обращено на анализ факторов, обуславливающих эффективность данного процесса. **Ключевые слова:** профессиональная компетентность педагога, гендерное воспитание.

Summary. In the article the author's experience of integration of gender approach in future teachers' training is highlighted. The description of pedagogical terms is in the focus of practical realization. **Keywords:** gender approach; formation of the gender consciousness of the pedagogue

Література

1. Інтеграція гендерного підходу в сучасну науку і освіту: результати та перспективи // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д. Ушинського: зб. наук. пр. – Одеса, 2005. – Спец. вип. – 254 с.

2. Інтеграція учнівської і студентської молоді з особливими потребами у систему професійної освіти і сучасне життя : матеріали міжн. наук. – практ. конф. / під ред. О.С.Цокур. – Одеса, 2009. – С.93 – 129.

Подано до редакції 14.10.2010

УДК 378.937

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Желясков Василій Яковлевич
старший викладач кафедри

Ізмаїльського державного університету, м. Ізмаїл

Постановка проблеми. Незважаючи на те, що окремі види компетенцій і відповідні їм компоненти лінгвокомунікативної компетентності майбутніх перекладачів хоча й ставали предметом дослідження зарубіжних і українських науковців, зокрема в межах методики викладання іноземних мов, проте загальнометодологічні і концептуальні питання, зв'язані з аспектами дидактичного забезпечення процесу їх навчання на засадах компетентнісного підходу, дотепер залишаються відкритими, оскільки дуже рідко відображувались в науково-педагогічній і дидактичній літературі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Останнім часом в науково-педагогічних публікаціях спостерігається підхід авторів щодо диференціації комунікативної (Ю. Ємельянов, В. Жеребкіна, В. Кашницький, Т. Ліпатова, А. Панфілова, Г. Трофімова та ін.), синонімічної (Н. Новосельцева), лінгвокомунікативної (Е. Бреус, В. Вілс, А. Гребенщикова, В. Золотухина, Н. Комісарова, І. Халеева, М. Хольц-Мянттярї, К. Шапошников, А. Швейцер та ін.), соціокультурної (М. Боліна, С. Колова, Е. Костіна, В. Сафонова та ін.), міжкультурної (О. Бистрай, Н. Гальскова та ін.), перекладацької (І. Алексєєва, В. Комісаров, Л. Латишев, Р. Міньяр-Белоручев, М. Цвілінг та ін.) компетентностей. Однак в них не розглядаються питання щодо організації процесу формування професійної компетентності майбутнього перекладача на засадах компетентнісного підходу. Зважаючи на актуальність такого аспекту проблеми, що зумовлено динамікою розвитку Болонського процесу і діяльністю Ради Європи в напрямі досягнення нової якості освіти на основі отримання випускниками вищих навчальних закладів ключових, предметних, соціальних, особистісних і професійних компетенцій і компетентностей, ми приступили до проектування моделі організації процесу навчання майбутніх перекладачів на засадах компетентнісного підходу.

Одним із основоположників гігієни, а також і шкільної гігієни, є відомий австрійський клініцист Йоганн Петер Франк тому, що саме він виділив “суспільну, громадську” гігієну як самостійну наукову дисципліну.

Йоганн Петер (Franck) Франк (1745 – 1821) – видатний лейб-медик двох німецьких імператорів, який є автором багатотомного класичного твору (“System einer volls tändigen medizinischen Polizei”) “Повна система медичної поліції” (1779 – 1817). У передмові до першого тому Франк пояснює термін “медична поліція” : “Медична поліція – наука про профілактику, знання, яке ставить своїм завданням охороняти людину... від шкідливих результатів спільного, скупченого життя, підтримати її здоров'я і відтермінувати до можливо більш далеких термінів настання природного кінця життя” [7].

Багато працюючи і вдосконалюючи свої знання Франк видає другий том “Медичної поліції” і у третьому відділі автор висвітлює питання виховання молодого покоління. Викладений матеріал і засади його вчення служили за вихідні точки для сучасної гігієни початку ХХ ст.

Основоположник шкільної гігієни Петер Франк перший звернув увагу не лише на виховання й навчання дітей, але також і на ті умови, в яких це навчання провадиться. Він вказував, що деякі методи навчання неправильні і цією заявою вніс у справу педагогіки авторитетний голос лікаря-фізіолога-гігієніста і психолога. Він вказував, що “розумовий розвій дітей провадиться на шкоду загальному здоров'ю, що в школах дітям ставлять такі вимоги, які перевищують їх сили; що шкільні заняття тривають занадто довго і що всі ці чинники вкупі анулюють всі старання педагогів” [2, 9].

Петер Франк наполягав на необхідності дотримання найпримітивніших вимог шкільної гігієни: розширенні шкільних будинків і відповідно тісних, класних кімнат, які не достатньо освітлюються та погано провітрюються, що є негативним фактором впливу на здоров'я дітей. Ще однією вимогою було створення при школах відповідних місць для дитячих забав. З огляду на те, що навчання є одним із засобів всебічного виховання людини, навчання в школі повинно розвивати психічні і фізичні можливості учнів та широко використовувати їх для підвищення ефективності навчання і виховання.

Франк, визначаючи необхідність і велике значення освіти, яка на його думку, повинна починатися лише з восьмого року життя, ставить вимогу, щоб навчання дітей провадилося в таких умовах, які б не шкодили фізичному здоров'ю такого “ніжного і тендітного організму”, яким є дитячий організм [2, 9].

На жаль в ті часи до думки Петера Франка з його гігієнічними вимогами щодо навчального-виховного процесу не зовсім прислухалися видатні мислителі тієї епохи: Руссо (1712 – 1778), Йоганн Базедов (1723 – 1790), Песталоцці (1746 – 1827), маючи свої погляди на навчання.

З другої половини ХІХ ст. шкільна гігієна починає стрімко розвиватися, поширюватися і рости вже як наукова дисципліна. У наукових працях і практичній діяльності багатьох учених відображається розвиток ідей профілактики хворіб та особистої гігієни. Зокрема, німецький учений Макс Петтенкофер (1818 – 1901) відіграв велику роль у створенні науково-експериментальної гігієни, його заслуга у розробці та впровадженні у гігієну

вилікували його від усіх хвороб, Асклепій сам почав лікувати, зцілювати людей, йому допомагали дві дочки Гігієя і Панацея. Саме Гігією древні греки називали богиню здоров'я, вона більше займалася запобіганнями захворюванням, тому її ім'ям і була названа наука.

Сьогодні існує багато визначень гігієни, одне із прийнятих таке: "Гігієна – наука, яка вивчає закономірності впливу оточуючого середовища на організм людини і громадське здоров'я з метою обґрунтування гігієнічних нормативів, санітарних правил і заходів, реалізація яких забезпечить оптимальні умови для життєдіяльності, зміцнення здоров'я і попередження захворювань" [1, 6]. Гігієна – наука про збереження і покращення здоров'я, і здорова людина завжди була основним об'єктом вивчення гігієни, а показником стану "здоров'я" – відмінне самопочуття здорової людини. Оскільки здоров'я, насамперед, належить цілій групі людей, людському суспільству, а не окремій людині, воно є категорією соціальною.

Окремим розділом загальної гігієни є шкільна гігієна, яка ставить перед собою завдання охороняти та зберігати здоров'я учнів від шкідливих впливів, безпосередньо школи. Шкільна гігієна враховує за якими критеріями облаштовувати шкільні приміщення, як потрібно застосовувати шкільні прилади, розподіляти навантаження на уроках. Мета шкільної гігієни – це гармонійний духовний та тілесний розвиток дітей у школах.

Предметом шкільної гігієни, окрім піклування про тілесне здоров'я дитини, є також правильне, раціональне облаштування приміщень, в яких діти проводять більшу частину дня. Сюди можна віднести: вибір ділянки для будівництва школи, просторі, світлі класні кімнати, ігрові майданчики, спортивні зали, а також методи навчання учнів та обдумане навантаження навчально-виховного процесу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідження різних аспектів шкільної гігієни викладали у своїх працях Поташнюк Р. З. [5], Гордеева А. В. [3], Подоляк-Шумило Н. Г., Познанський С. С. [4], Габович Р. Д., Познанский С. С., Шахбазян Г. Х. [1]. Їх автори для збереження та зміцнення здоров'я підростаючого покоління вивчають умови, в яких проходить навчання та відпочинок учнів, правильне планування навчально-виховного процесу та інші фактори які можуть впливати на здоров'я дітей.

Метою статті є спроба проаналізувати становлення та розвиток шкільної гігієни у структурі загальнопедагогічного процесу.

Наукова новизна статті обумовлена вибором теми, яка ще знайшла вичерпного висвітлення у сучасній педагогічній думці. У межах запропонованого підходу до аналізу становлення та розвитку шкільної гігієни сформульовано нові теоретичні положення які відображають основні результати та висновки статті.

Виклад основного матеріалу. На початку ХХ ст. гігієна вважалася відносно молодою наукою. Доктор медицини В. Гармашів зазначив: "... її історія, як «науки», починається лише з 50 років минулого століття (ХІХ ст.), то про шкільну гігієну ми мусимо сказати, що вона є наймолодша дочка гігієни, а тому в історії шкільної гігієни ми маємо дуже мало історичних дат" [2, 9].

Тому *метою* поданої статті є висвітлення специфіки організації навчання майбутніх перекладачів на засадах компетентнісного підходу у напряму формування в них професійної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Спираючись на загальнометодологічний принцип цілісності і системності, процес навчання майбутніх перекладачів уявлявся нами як цілісна дидактична система, що динамічно розвивається, і складається із взаємообумовлених тісно пов'язаних між собою елементів, і зазнає впливу зовнішнього соціокультурного середовища. Для цього спеціально були проаналізовані і узагальнені необхідні відомості про досліджуваний об'єкт, які ретельно добивалися в результаті вивчення наукової літератури по темі, спостереження за особливостями перебігу реального навчально-виховного процесу, що забезпечує спеціальність «Переклад», виділення конструктивних і застарілих моментів в його організації, у тому числі провідних суперечностей і ускладнень та ін. Отримана інформація трансформувалась у структуру і зміст моделі організації процесу навчання майбутніх перекладачів на засадах ідей компетентнісного підходу. Для цього були конкретизовані всі деталі, що стосуються визначення сутності основних структурних одиниць як складових елементів досліджуваного процесу, з'ясування їх ієрархічного співвідношення та характеру їх взаємодії.

Як результат, додержуючись настанов визнаних дидактів вищої школи щодо застосування засобів системного підходу до опису і пояснення дидактичних явищ, (А. Алексюк, Ю. Бабанський, С. Гончаренко, Ю. Загвязинський, В. Краєвський, Л. Кондрашова, М. Левіна, В. Лозова та ін.), в розробленій нами авторській моделі процес навчання майбутніх перекладачів на засадах компетентнісного підходу був представлений як цілісна система, що має певні і взаємозв'язані елементи - цільовий, мотиваційно-стимульовальний, змістовий, технологічний і результативний. При цьому малося на увазі, що означені елементи процесу навчання майбутніх перекладачів створюють сталу єдність.

При створенні моделі означеного процесу ми спиралися на логіку функціонування педагогічної системи, яка знайшла віддзеркалення в роботах О.Цокур [3] з проблем педагогічного менеджменту. Це означало, що в нашому емпіричному досвіді теорія компетентнісного підходу до організації навчання, майбутніх перекладачів дістала свого подальшого розвитку за рахунок її збагачення ідеями педагогічного менеджменту. Це передусім стосувалося розуміння кардинально змінених позицій і ролей викладачів і студентів-перекладачів як основних учасників процесу навчання, що здійснюється на компетентнісних засадах.

Так, за нашим припущенням, позиція викладача повинна була перетворитися з формальної (носії навчальної інформації, передбаченої освітнім стандартом спеціальності «Переклад») і пасивної (транслятор інформації) на дієву (носії культурних цінностей і різних компетенцій) і активну (організатор і менеджер перекладацької освіти). Це, по-перше, передбачає зміну власне дидактичних пріоритетів: головним у процесі навчання є не предмет, а особистість того, хто навчається і здобуває відповідних компетенцій і компетентностей, оскільки «... не предмет формує

особистість, а викладач своєю діяльністю, пов'язаною з вивченням предмета» [1, с. 35]. По-друге, компетентнісний підхід передбачає також зміну професійно-педагогічних пріоритетів викладача вищої школи, так як вимагає доповнення його провідних професійних функцій як мовного і наукового консультанта та організатора навчально-пізнавальної діяльності студентів-перекладачів і співробітництва з ними, новими аспектами діяльності в сфері освітнього сервісу:

- функцій маркетолога, який вивчає пропозиції на ринку праці і попит на перекладацьку освіту на ринку освітніх послуг;

- функцій підприємця у сфері освітнього бізнесу, що враховуючи нові вимоги роботодавців у сфері перекладацьких послуг здійснює пошук і впровадження педагогічних інновацій в процес навчання майбутніх перекладачів;

- функцій діагноста, що спостерігає за динамікою формування професійної компетентності майбутніх перекладачів та здійснює вимір рівнів її сформованості у кожного з них;

- функцій диспетчера-адміністратора, що проводить моніторинг якості процесу організації навчання та кінцевих результатів перекладацької освіти.

Відповідно до змінених позицій і ролей викладача, у процесі навчання студентів-перекладачів на засадах компетентнісного підходу, на нашу думку, теж повинні відбутися кардинальні зміни. Передусім це зміна об'єктної позиції (пасивне сприймання інформації, формальна участь в групових формах комунікації, заучування навчальних текстів, репродуктивне їх відтворення і т. ін.) студента як майбутнього перекладача на суб'єктну в процесі навчання. Остання, як мінімум, передбачає:

- усвідомлення майбутнім перекладачем особистої значущості набуття необхідних для майбутньої професійної кар'єри та життєдіяльності ключових, базових, соціальних, предметних компетенцій (І.Єрмаков, В.Кузьменко, О.Пометун, Д.Пузіков, С.Раков, І.Родигіна та ін.) і професійної – лінгвістичної, соціокультурної, соціально-психологічної, інформаційно-інформативної та перекладацької компетентності (І.Алексеева, Л.Демчук, К.Шапошников та ін.) під час навчання у вищому навчальному закладі;

- вияв майбутнім перекладачем своєї освітньої компетенції (А.Хуторський), тобто такого рівня розвитку своєї особистості, який пов'язаний з якісним опануванням змісту перекладацької освіти (мобільні знання, які постійно оновлюються, дієві методи, які дають можливість використовувати ці знання в конкретній ситуації, критичне мислення, яке дозволяє оцінювати окремі ідеї щодо можливості їх використання в тій чи іншій ситуації);

- здійснення самостійної пошукової, науково-дослідницької та творчої діяльності як менеджера самоосвітнього процесу (за рахунок опанування провідними функціями самоменеджменту) на підставі вияву пізнавальної ініціативи і соціальної активності, демонстрації вмінь з'ясувати суперечності, висловлювати гіпотези, узагальнювати і формулювати висновки.

Розроблювана нами модель організації навчання майбутніх перекладачів на засадах компетентнісного підходу вимагала узгодження відповідних до його стратегічної мети і завдань принципів навчання, що регулювали механізм

formation and development of Orthodox brotherhoods (sec. half of 19-beg. of 20 cent.) in the system of culture-educational traditions of Volyn' region. An attempt to trace historic graphical experience of scientific works the characterize educational aspects of brotherhoods' activity is made. On the material of scientific investigations an attempt to systematize and analyze historic graphical heritage connected with studying of different forms of educational, educative, benevolent, country studies-explorative activity of Orthodox brotherhoods is generalized. **Keywords:** Orthodox brotherhoods, educational-public activity, charity, cultural-educational traditions.

Література

1. Жилюк С.І. Російська православна церква на Волині (1793-1917 рр.) / С.І.Жилюк. – Житомир: Журфонд, 1996. – 174 с.

2. Історія релігії в Україні: Навчальний посібник / А.М.Колодний, П.Л.Яроцький, Б.О.Лобовик та ін.; За ред. А.М.Колодного, П.Л.Яроцького. – К.: Т-во “Знання”, КОО, 1999. – 735 с.

3. Історія релігії в Україні: у 10 т. / Редкол.: А.Колодний (голова) та ін. – К.: Центр духовної культури, 1996-1998 рр. Т.ІІ. Українське православ'я / За ред. проф. П.Яроцького. – 1997. – 376 с.

4. Кваша С.С. Педагогічна система Луцької братської школи: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / С.С.Кваша; Український державний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. – К., 1997. – 196 с

5. Крижанівський О.П., Плохій С.М. Історія церкви та релігійної думки в Україні: Навчальний посібник: У 3-х книгах. Кн.3. Кінець XVI – середина XIX ст. / О.П.Крижанівський, С.М.Плохій. – К.: Либідь, 1994. – 336 с.

6. Рожко В.Є. Нарис історії української православної церкви на Волині: Історико-краєзнавчий нарис / В.Є.Рожко. – Луцьк: Медіа, 2001. – 672 с.

7. Рожко В.Є. Духовні православні освітні заклади Волині X-XX ст.: Історико-краєзнавчий нарис / В.Є.Рожко. – Луцьк: Медіа, 2002. – 280 с.

Подано до редакції 19.10.2010

УДК 613. 88 (477) “19/20” Т 47

РОЗВИТОК І СТАНОВЛЕННЯ ШКІЛЬНОЇ ГІГІЄНИ У СТРУКТУРІ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ (КІНЕЦЬ XIX – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)

Тищенко Олена Іванівна

аспірантка кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти

Дрогобицького державного педагогічного

університету імені Івана Франка

Актуальність дослідження. Шкільна гігієна як наука перш ніж піднятися на сучасний рівень, пройшла певний шлях свого розвитку та становлення. Термін “гігієна” з грецької “higieinos” – означає “приносити здоров'я”, пов'язаний із давньогрецькою легендою про сина бога сонця Аполлона – Асклепія який був слабодухим і хворим. Коли лікарі сонячної долини

православ'я, організацію і функціонування братських музеїв, давньосховищ, відновлення православних святинь, випуск збірників праць.

Особливої уваги заслуговує науковий доробок сучасних дослідників, що вивчають аспекти діяльності провідних учасників братського руху – представників духовної і світської еліти (Т.Дудар, М.Ю.Костриця, Л.Л.Марківська, М.Манько, В.Наулко, Л.Л.Обухович, Н.Пушкар, І.М.Семенюк, І.Ярмошик). Проте, потрібно зазначити, що розгляд ролі провідних діячів братств вивчений не детально, інколи без фактичного підтвердження, і аналіз їхньої діяльності несе скоріше краєзнавчо-історичний характер, а не освітньо-виховний.

Висновки. Таким чином, аналіз історіографії наукового доробку, присвяченого розвитку педагогічної думки православного братського просвітництва, висвітлив нерозробленість у сучасній педагогічній науці такого широкого напрямку, яким є просвітницько-громадська діяльність православних братств Волині другої половини XIX – початку XX ст., що включає культурно-освітню, просвітницько-виховну, місіонерську, краєзнавчо-дослідницьку, благодійно-меценатську сфери. Оскільки немає узагальнюючого історіографічного дослідження проблеми, тому можна констатувати, що обрана нами тема не втратила своєї наукової та практичної актуальності, і надалі існує необхідність її ґрунтовної та об'єктивної розробки в загальному контексті вивчення процесу зародження та збереження кращих національних православних освітньо-культурних традицій Волинського краю.

Резюме. У статті звернено увагу на значення процесу формування і розвитку православних братств в системі культурно-освітніх традицій Волинського краю (друга половина XIX – початок XX століття). Здійснено спробу простежити історіографічний досвід наукових праць, що характеризують просвітницько-громадські аспекти діяльності братського руху. Використовуючи матеріал наукових досліджень, узагальнено спробу систематизувати і проаналізувати історіографічний доробок, пов'язаний з вивченням різних форм освітньої, просвітницько-виховної, благодійно-меценатської, краєзнавчо-дослідницької діяльності православних братств. **Ключові слова:** православні братства, просвітницько-громадська діяльність, благодійність, культурно-освітні традиції.

Резюме. В статье обращено внимание на значение процесса формирования и развития православных братств в системе культурно-образовательных традиций Вольнского края (вторая половина XIX – начало XX в.). Осуществлена попытка проанализировать опыт научных работ, которые характеризуют образовательно-общественные аспекты деятельности братского движения. Используя материалы научных исследований, обобщено попытку систематизировать и провести анализ историографического материала, который связан с изучением разных форм образовательной, воспитательной, благотворительной, научно-краеведческой деятельности православных братств. **Ключевые слова:** православные братства, образовательно-общественная деятельность, благотворительность, культурно-образовательные традиции.

Summary. The attention of the article is paid to the value of the process of

дидактичної взаємодії в мікросистемі «викладач – студент як майбутній перекладач, який набуває професійної компетентності». У зв'язку з цим, ми насамперед спирались на основоположні в дидактиці вищої школи наступні принципи навчання, що зумовлювали його організацію незалежно від освітньої парадигми:

- принцип єдності науково-дослідної, навчально-пізнавальної і освітньо-виховної діяльності студентів (В. Гумбольдт, І. Кобиляцький та ін.);

- принцип професійної спрямованості (А. Барабаншиков, А. Вербицький, Р. Хмельюк), що передбачає перехід від навчальної діяльності студента до професійної діяльності фахівця;

- принцип професійної мобільності (Ю. Кисельов, В. Лисицин);

- принцип мажорності процесу навчання (Р. Нізамов, Ф. Науменко) та рольової перспективи (Л. Кондрашова).

Не випадково, тому, серед принципів навчання майбутніх перекладачів на засадах компетентнісного підходу, під якими ми розуміли провідні ідеї, що покладені в основу професійно-педагогічної діяльності викладачів вищої школи, які забезпечують спеціальність «Переклад», було виділено такі:

- принцип свідомості і активності навчання, що передбачає усвідомлення індивідуальної значущості компетенцій, які набуваються майбутніми перекладачами впродовж вивчення загальнонаукових, соціально-гуманітарних і спеціальних дисциплін для успішності їх життєдіяльності;

- принцип науковості і системності, що передбачає набуття фундаментальної теоретичної і практичної підготовки майбутніх перекладачів до професійної самореалізації на ринку перекладацьких послуг на підставі цілісного уявлення про сутність і структуру, а також функції та провідні технології професійної діяльності сучасного перекладача;

- принцип проблемного викладу навчального матеріалу і діалогізації дидактичного спілкування в системі «студент - викладач» і «студент - студент», що передбачає тренінг інтелектуальних і професійних функцій майбутніх перекладачів у нестандартних ситуаціях і набуття ними досвіду творчої діяльності;

- принцип ігрового моделювання предметного і соціального контекстів (за А.Вербицьким) майбутньої професії перекладача (що забезпечує послідовний перехід від навчально-пізнавальної через квазіпрофесійну та навчально-професійну до професійної – перекладацької діяльності) і рольової перспективи (за Л. Кондрашовою);

- принцип єдності навчання, наукового дослідження та виховання особистості майбутнього перекладача як професіонала, що забезпечує їх мобільність у виборі місця працевлаштування, варіативність у виборі професійної кар'єри та конкурентоспроможність у сфері перекладацьких послуг в ринкових умовах праці.

Зазначимо, що саме через визначену вище сукупність принципів ми намагалися постійно відтворювати дію мотиваційно-стимулювального компонента навчання майбутніх перекладачів на засадах компетентнісного підходу, спрямованого на формування у них професійної компетентності. Спираючись саме на такі принципи модель організації навчання майбутніх

перекладачів на засадах компетентнісного підходу набула специфічних рис, будучи:

- по-перше, діяльнісною і практично орієнтованою, оскільки передбачала формування інтегрального новоутворення їх особистості – професійної компетентності як критерію конкурентоспроможності професіонала;

- по-друге, динамічною, оскільки задає систему переходів від провідних в умовах ВНЗ – навчально-пізнавальної, «квазі»- і навчально-професійної діяльності студента до його основної – перекладацької діяльності в якості фахівця;

- по-третє, особистісно орієнтовною, оскільки має диференційний характер з основних напрямів підготовки фахівця у ВНЗ, оскільки охоплює досить тривалу перспективу професійного і особистісного зростання перекладача як особливого типу фахівця тощо.

Зазначимо, що, враховуючи закономірність того, що опанування певним навчальним предметом є по суті процесом засвоєння нових видів діяльностей, що змінюють одна одну, при моделюванні змістового і технологічного елементів процесу навчання майбутніх перекладачів на засадах компетентнісного підходу ми, слідом за А.Вербицьким, намагалися врахувати ряд вимог:

- семіотичних, що відносяться до організації текстової інформації;
- психолого-педагогічних, що відображають закономірності засвоєння студентами знань, умінь і навичок;
- науково-методичних, що втілюють фундаментальні основи навчального предмета;
- професійних, що відбивають особливості моделі фахівця-перекладача [2, с. 229].

Тому при моделюванні змістового компонента процесу навчання майбутніх перекладачів на засадах компетентнісного підходу передбачалося реалізувати дві найважливіші стратегії. Згідно першої з них, при засвоєнні інформаційного матеріалу кожної навчальної дисципліни від самого початку передбачалося поставити студента як суб'єкта навчання й майбутньої професійної праці в активну, діяльну позицію, предмет якої поступово перетворюється із суто навчального на практично значущий, професійний. Згідно другої стратегії, передбачалося перетворити поодинокі вимоги, що йдуть від професійної діяльності майбутніх перекладачів в системотвірні, тобто в ракурсі дефініції «компетенції», які б забезпечували професійно зорієнтований принцип побудови і розгортання змісту не тільки окремих навчальних дисциплін, але й змісту всієї перекладацької освіти, що здійснюється у вищому навчальному закладі.

У зв'язку з цим ми, намагаючись подолати недоліки традиційного – ілюстративно-пояснювального й репродуктивного виду навчання (яке переважно спрямоване на передачу студентам інформації, що відображає наявний соціальний досвід у певній предметній галузі, вимагає від останніх виконання переважно тільки таких навчальних дій, як сприйняття, осмислення, запам'ятовування нової інформації, систематизація її в структурі минулого досвіду і відтворення засвоєного матеріалу в спілкуванні з однокурсниками і

православними братствами. Проте, аналіз зазначених вище наукових робіт засвідчує, що у більшості з них актуалізовано лише окремі чинники розвитку братського руху на Волині.

Аналізу традицій та особливостей діяльності, специфіки управління православних братств присвячені роботи сучасних дослідників (В.І.Буцяк, Я.Ісаєвич, Г.Капустін). Ці наукові розвідки є цікавими і науково обґрунтованими, проте несуть в собі лише історичний фактаж, до аналізу культурно-освітньої діяльності братського руху звертаються лише оглядово. Свої версії про виникнення братств в Україні представив В.Є.Рожко [6, 7]. Серед праць автора для теоретичної основи наукової розробки нашої теми найбільший інтерес представляє: “Нарис історії української православної церкви на Волині”, в якому розглядається історія заснування церковних братств та етапи їх розвитку [6]. Особливо цікавим є фактаж представлений в науковому доробку С.І.Жилока з приводу особливостей діяльності православних братств на Волині. Автор вперше ввів в науковий обіг загальну кількість церковних православних братств, що були засновані на території історичної Волині, з визначеною датою заснування. До цього науковий інтерес багатьох дослідників був звернений на особливості діяльності лише окремих найбільш відомих братств. [1].

Для аналізу освітньої діяльності православних братств, гуманістичній і реформаційній ідеї в братських школах є корисними (окрім вище зазначених) наукові розвідки: А.М.Алексюк, О.Сажок, В.М.Нічика. У праці В.Є.Рожка “Духовні православні освітні заклади Волині Х – ХХ ст.” один з розділів присвячений особливостям розвитку братських шкіл [7, с.54-67].

У науковому дослідженні С.С.Кваші [4] представлено значення діяльності Луцької братської школи як культурно-освітнього центру на Волині, який став потужним внеском у фундаментальний розвиток європейської класно-урочної системи і мав значний вплив на розвиток як слов'янської, так і зарубіжної педагогіки. У праці доведено, що освітня діяльність братчиків виходила далеко за межі суто шкільної справи, тісно перепліталася з суспільно-політичним життям і сприяла консолідації прогресивних сил українського народу в боротьбі за національне визволення. Проте, увага С.С.Кваші звернена на розвиток освітньо-культурних традицій Волині в період XVI – XVII ст.

Оскільки однією з провідних громадських сфер діяльності православних братств була благодійно-меценатська, то для нас цікавими є наукові розвідки щодо безпосередньої участі православних братств у сфері благодійної діяльності (Г.П.Кособуцька, А.В.Нарадько, О.Морозова, Р.С.Шпізель). В яких проаналізовано роль добродійства православних братств у становленні та підтримці початкових, середніх та вищих навчальних закладів України другої половини XIX – початку ХХ ст., з'ясовано причини переходу від індивідуального меценатства до формування органів меценатської опіки.

Ще одна з провідних громадських сфер діяльності православних братств – пам'яткознавча. Серед сучасних наукових розвідок вітчизняних учених вагоме місце посідають праці, що висвітлюють краєзнавчу діяльність православних братств (О.А.Бірюліна, С.І.Василевська, С.В.Гаврилюк, Ю.Лашук, І.С.Пхиденко.). Тут розповідається про заходи братчиків щодо збору пам'яток

добродійництва, аналізу системи духовної освіти, монастирським публічним школам. Стисло окреслено внесок церкви у загальний розвиток культури країни. Проте широкі хронологічні (XVIII – перша половина XIX ст.) і географічні (вся територія України) межі дослідження не дозволили авторам всебічно розкрити особливості традицій православ'я, діяльності його інституцій – православних братств саме на Правобережній Україні, зокрема на території Волині. Акценти були зміщені на Лівобережну і Слобідську Україну, увага приділялася переважно греко-католицькій церкві і численним чернечим орденам. Крім того, розвиток братського руху в зазначеному науковому доробку згадується лише в контексті подвижницької діяльності духовенства.

Вагомим доробком української історіографії для аналізу означеної теми стало видання 10-ти томної фундаментальної праці «Історія релігій в Україні». Особливий інтерес для нас викликає другий том, присвячений діяльності православної церкви в Україні (за редакцією П.Л.Яроцького) [3]; а також спільна праця А.М.Колодного та П.Л.Яроцького [2]. В зазначених дослідженнях поряд з глибоким аналізом еволюції церкви, розглядаються відносини між православною і греко-католицькою церквами, їхньому протистоянню, що відобразилися і на культурно-освітньому розвитку України. Проте недостатньо інформації щодо просвітницько-громадської діяльності духовенства, розвитку морально-виховних православних традицій на Волині. Діяльність православних братств згадується побіжно. Аналізу релігійної ситуації, процесам самодержавної уніфікації церкви не лише на території Правобережжя, а й по всій Україні, адміністративно-територіальним реформам, секуляризаційним заходам, проблемам функціонування системи управління в єпархіях і дієцезіях, організації культурно-освітньої, меценатської діяльності православних структур присвячено ряд праць сучасних дослідників: О.О.Драч, В.М.Довганич, Б.А.Кругляк, Л. Г.Надтока, Ю.Поліщук, Н.О.Попова, О.Н.Саган, О.О.Смоліна, Л.В.Тищенко, Н.А.Шип. Ці роботи мають загальний характер, але вони можуть нам допомогти краще зрозуміти й проаналізувати історичний, філософсько-світоглядний, суспільно-культурний фон, на якому розгорталась діяльність волинського братського руху, зробити порівняльний аналіз з іншими регіонами.

Цікавою для наукової розробки теми дослідження стала дисертація Ю.А.Щербяка, зокрема, для проведення порівняльної характеристики освітньої доктрини греко-католицької і православної церкви на Україні та діяльності їхніх громадсько-релігійних інституцій – церковних братств. У праці науковця розкрито основні ідеї, зміст, форми, методи та засоби морально-релігійного виховання українців у церковних греко-католицьких братствах, молодіжно-релігійних об'єднаннях і визначено можливості їх використання за сучасних умов. Аналізу історико-педагогічного розвитку православних традицій Волинського краю, вивченню різносторонніх аспектів і форм культурно-освітньої діяльності православних інституцій присвячено ряд праць сучасних науковців (В.В.Бабійчук, А.Горецька, С.М.Горін, Л.М.Казначеева, І.М.Мельник, О.Г.Михайлюк, В.В.Омельчук, А.В.Опря, Н.Стоколос). В окремих працях зроблено спробу окреслити ретроспективи громадських товариств Волині (XIX – початок XX ст.): О.М.Борейко, та їхню співпрацю з

викладачем) мали намір упродовж навчання майбутніх перекладачів на засадах компетентнісного підходу забезпечити їх позицію як активних суб'єктів навчально-пізнавальної, пошуково-дослідницької та професійної діяльності. При цьому передбачалося, що майбутній перекладач сам або за допомогою викладача виділятиме ту або іншу проблему, сам, за власною ініціативою, а не з примусу ззовні, включатиметься в пошук найбільш конструктивних способів її вирішення, залучаючи для цього наявні знання і отримуючи нові, яких не вистачає. Через це ми усвідомлювали, що навчальні завдання повинні мати характер проблемних і професійно зорієнтованих завдань, а основним змістом пізнавальної діяльності студента-перекладача повинно стати не стільки засвоєння відомих істин, скільки їх пошук і обґрунтування. Разом з навчальними діями, властивими студентам в традиційному навчанні, майбутні перекладачі, що залучалися до навчання на засадах контекстного підходу, повинні були частіше здійснювати такі розумові дії, які були пов'язані з системним аналізом і синтезом, дедукцією і індукцією, класифікацією, узагальненням, абстрагуванням і конкретизацією, встановленням причинно-наслідкових зв'язків, висуванням припущень і наукових гіпотез тощо.

У зв'язку з цим, суть процесу навчання майбутніх перекладачів на засадах компетентнісного підходу ми вбачали в тому, щоб вони досить чітко усвідомлюючи дидактичне навантаження понять «компетенція» і «компетентність», розглядаючи їх і як певний етап, і як прикінцевий результат своєї освіти, могли здійснити перехід від одного типу діяльності (навчальної, пізнавальної) в інші (виробнича, перекладацька, професійна) з відповідною зміною їх потреб і мотивів, цілей і дій (вчинків). Саме за рахунок відтворення контексту реального життя і діяльності, контексту професійного майбутнього, заданого за допомогою відповідної дидактичної і психологічної «техніки» ми мали намір наповнити навчально-пізнавальну діяльність майбутніх перекладачів особистісним змістом, підвищити рівень їх пізнавальної й творчої активності, міру втягнення в процеси пізнання і перетворення дійсності.

Розглядаючи способи опанування майбутніми перекладачами змісту професійної освіти на засадах компетентнісного підходу, ми, слідом за А.Вербицьким, виділили три базові форми діяльності, які сприятимуть формуванню в них професійної компетентності. До них були віднесені наступні:

- навчальна діяльність академічного типу з провідною роллю інформаційної лекції і семінару;
- квазіпрофесійна діяльність (сюжетно-рольові, імітаційні та ділові ігри та інші ігрові форми);
- навчально-професійна діяльність (науково-дослідна робота студентів, виробнича і педагогічна практика, «реальне» курсове і дипломне проектування) [2].

Крім того, враховуючи те, що професійна освіта повинна закласти в особистість майбутнього перекладача механізми розуміння, взаєморозуміння, спілкування, співпраці, що мають місце у перекладацьких агенціях, які діють на ринку перекладацьких послуг, оскільки саме соціально-психологічний

аспект їхньої професійної адаптації є найбільш складним, ми у процесі навчання фахових і загальнонаукових дисциплін мали намір моделювати не тільки її предметний, але й враховувати соціокультурний контекст. Останній, на наше переконання, відкриває шляхи і можливості входження перекладача-початківця у виробничий колектив, формує уміння соціальної взаємодії і спілкування в професійному співтоваристві, сумісного ухвалення рішень, несення відповідальності за справу, за себе і за інших. Для цього ми мали намір досить широко використовувати вже перевірені педагогічною практикою відомі форми і методи активного та інтерактивного навчання, в яких відтворюється не тільки предметний, але й певний соціальний контекст майбутньої професійної діяльності фахівця (метод аналізу конкретних виробничих ситуацій і ситуативних завдань, проблемні ситуації, ділові ігри, науково-дослідна робота студентів, виробнича практика, курсове і дипломне проектування тощо). Застосування пошуково-дослідної діяльності студентів-перекладачів як аспекту їхньої майбутньої професійної праці виконувало роль основної передумови формування у них професійної компетентності, а також відповідних їй професійно важливих якостей особистості як суб'єкта перекладацького сервісу.

Висновки. Орієнтуючись на образ майбутнього перекладача, здатного до продукування нового знання, як суто теоретичного, так і прагматично значущого, при організації виділених вище форм діяльності планувалося створювати такі контексти ігрових ситуацій, при яких моделювалися б не тільки умови передачі і прийому навчальної інформації, а такі завдання і проблемні ситуації професійної дії, які вимагають активного включення професійного мислення і свідомості студента як виконавця певних функцій перекладацького сервісу. Ми вважали, що процес підготовки майбутнього перекладача на першому етапі повинен відрізнятися професійною спрямованістю, оскільки знання отримуються не самі по собі, а як знання, необхідні для успішного вирішення професійних завдань, тобто як теоретичні орієнтири, необхідні для здійснення майбутньої професійної діяльності. Вивчення дисциплін на цьому етапі повинно сприяти не тільки розширенню і поглибленню знань і уявлень, але й формуванню усвідомленого активного позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності і до себе як до фахівця сфери перекладацьких послуг. Завданнями другого етапу (імітаційного) передбачалося здійснити оперативну актуалізацію засвоєних на попередньому етапі знань, що сприяють їх уточненню, поглибленню і закріпленню, а також перетворенню на форму дієвих знань. Це, на нашу думку, особливо важливе при засвоєнні студентами-перекладачами теоретичних знань з дисциплін фахової підготовки, оскільки останні спрямовані на те, щоб сформувати професійно важливі способи мислення і дії майбутніх перекладачів. При цьому передбачалося, що основним видом діяльності майбутніх перекладачів повинна стати «квазіпрофесійна діяльність», а процес їх навчання повинен здійснюватися переважно в умовах, наближених до їх майбутньої професійної діяльності. На третьому (перетворювальному) етапі, разом з попередніми двома завданнями, планувалося вирішувати завдання, пов'язані з формуванням цілого комплексу професійно важливих якостей

УДК: 37(091)(477.81/.82)“18/19”

**ІСТОРІОГРАФІЯ ПРОСВІТНИЦЬКО-ГРОМАДСЬКОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ ПРАВОСЛАВНИХ БРАТСТВ ВОЛИНІ (ДРУГА
ПОЛОВИНА XIX – ПОЧАТОК XX СТ.) У ПРАЦЯХ СУЧАСНИХ
ВІТЧИЗНЯНИХ ДОСЛІДНИКІВ**

*Тимочко Ірина Богданівна, аспірант кафедри
загальної і соціальної педагогіки та акмеології
Рівненського державного гуманітарного університету*

Постановка проблеми. Набуток минулого для духовного буття національної чи релігійної спільноти, для осмислення розвитку української педагогічної думки є надзвичайно значимим. У зв'язку з цим ґрунтовного висвітлення основних сфер, напрямів і форм роботи у галузі просвітництва та добродійності потребує дослідження різносторонніх сфер діяльності православних братств, визначення вагомості їх внеску у підвищення духовності суспільства, збереженні та формуванні культурно-освітніх традицій краю.

Аналіз досліджень і публікацій. З огляду на зміни, що відбуваються протягом останніх років у всіх сферах нашого життя, українське суспільство звертається до церкви, до традицій української національної духовності. Тому посилення уваги з боку науковців до історії православної церкви, просвітницько-громадської діяльності її інституцій, зокрема православних братств, є виправданим і важливим. Аналізуючи історіографічний доробок за зазначеною темою можна зробити висновок, що нагромаджено певний науковий фактологічний матеріал, різноманітний за формою та змістом. Він представлений у вигляді колективних та індивідуальних монографій теоретичного і практичного характеру, статей, наукових та популярних брошур, передмов і вступних зауважень до публікацій документальних матеріалів, виступів та повідомлень на наукових конференціях тощо. В сучасній історіографії підкреслюється, що, незважаючи на великодержавні цілі Російської імперії, ці осередки української світсько-духовної інтелігенції відіграли визначну роль у збереженні культурно-освітніх національних православних традицій краю.

Метою даної статті є здійснення аналізу та систематизації історіографічного доробку, пов'язаного з вивченням різних аспектів просвітницько-громадської діяльності православних братств Волинської губернії (2 пол. XIX – поч. XX ст.).

Виклад основного матеріалу. Історія розвитку православних традицій та відродження братського руху в Україні у XIX столітті має у своєму активі значну кількість історико-педагогічних досліджень, що з'явилися протягом кінця XX – початку XXI ст. Однак, до сьогодні відсутній цілісний науковий доробок щодо просвітницько-виховної, благодійницької та місіонерської діяльності православних братств на теренах Волинського краю.

Помітним внеском у висвітлення проблеми є праця О.П.Крижанівського, С.М.Плохія [5]. Її окремих розділ присвячений характеристиці церковного

эфективности, мобильности и соответствия запросам практики. Поэтому возникает необходимость в разработке методики компьютерно-ориентированных уроков и внедрении ее в практику работы общеобразовательных заведений. В частности необходима обстоятельная подготовка будущих учителей математики, которые будут свободно владеть навыками использования новейших информационных технологий обучения. **Ключевые слова:** новейшие информационные технологии обучения, компьютерно-ориентированные уроки, педагогические программные средства, инновационная деятельность, обучение математики.

Summary. The article is devoted the issue of the day of the use of the newest information technologies in an educational process. Development of the methodical systems, programmatic facilities oriented to the use, in an educational process, is the issue of the day of method of studies of mathematics. Informatively communication technologies of studies must open new ways and give wide possibilities for subsequent differentiation of studies, comprehensive activation of creative, searching, personality oriented, communicative forms of studies, increase of his efficiency, mobility and accordance, the queries of practice. Therefore there is a necessity for development of method computer-oriented lessons and introduction of it in practice of work of general establishments. The detailed preparation of future teachers of mathematics, which will freely own skills of the use of the newest information technologies of studies, is in particular needed. **Keywords:** newest information technologies of studies, computer-oriented lessons, pedagogical programmatic facilities, innovative activity, studies of mathematics.

Література

1. Жалдак М. И., Горошко Ю. В., Винниченко Е. Ф. Математика с компьютером: Пособие для учителей. / М. И. Жалдак, Ю. В. Горошко, Е. Ф. Винниченко. - К.: РУНЦ „ДИНИТ”, 2004. – 251 с.

2. Жалдак М.И. Педагогичний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики/ М.І. Жалдак// Засоби і технології єдиного інформаційного простору: Збірник наукових праць. – К.: Атака, 2004. – С.61-73.

3. Забродська Л.М. Принципи відбору змісту програмних засобів навчального призначення/ Л.М. Забродська// Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2004. - №7. – С.7-9.

4. Мадзігон В. М., Лапінський В. В., Дорошенко Ю. О. Педагогічні аспекти створення і використання електронних засобів навчання // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / Редкол. – К.: Педагогічна думка, 2003. – Вип. 4. – С. 70–81.

5. НІТН математики і активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів: наукове видання / М.Я. Ігнатенко, А.В. Пеньков, Ю.В. Горошко, Вінниченко Є.Ф. // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : Збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2002. – Вип. 5. – С. 11–20.

Подано до редакції 19.10.2010

особистості майбутнього перекладача як фахівця, який набуває професійної компетентності, оскільки провідною стає його навчально-професійна діяльність, в межах якої правомірно інтенсивно використовувати навчальні завдання соціально-професійного характеру.

Перспективи подальших розробок означеної проблеми вбачаємо в конкретизації способів реалізації дидактичних умов формування професійної компетентності майбутніх перекладачів.

Резюме. У статті розкрито особливості організації навчання майбутніх перекладачів на засадах компетентнісного підходу. **Ключові слова:** перекладач, професійна компетентність майбутнього перекладача, компетентнісний підхід.

Резюме. В статье раскрыты особенности организации процесса обучения будущих переводчиков на основе принципов компетентностного подхода.

Summary. In the article peculiarities of organization of interpreter's training on based on the competitive approach are highlighted. **Keywords:** interpreter, professional competence of the future interpreter, competitive approach.

Література

1. Информационно-коммуникативные аспекты перевода: сб. науч. тр. / М.Я. Цвиллинг. - Нижний Новгород: НГЛУ, 1998. - Часть 2. - С. 143-147.

2. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы к четвертому заседанию методол. семинара 16 нояб. 2004 г. / А.А. Вербицкий. - М.: ИЦПКПС, 2004. - 84 с.

3. Цокур О.С. Педагогичний менеджмент / О.С. Цокур // Педагогіка вищої школи. – Вип. 2. – Одеса: Юридична література, 2004. – 86 с.

Подано до редакції 18.10.2010

КАЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ ИЗМЕНЕНИЙ Я-ОБРАЗА УЧАСТНИКОВ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ТРЕНИНГА С ЭЛЕМЕНТАМИ МУЗЫКИ И ТВОРЧЕСТВА

Иванникова М.А.

*магистр музыкальной терапии, практический психолог,
соискатель кафедры педагогики и психологии
Запорожского национального университета*

Изучение эффективности различных видов тренинга в психологической работе с группой проводилось многими исследователями. Так, по мнению О. Юрченко (1999), участие в психологическом тренинге драматической импровизации может повлечь за собой изменения реального Я и идеального Я, повлиять на оценочную систему личности, привести к более положительному восприятию себя и окружающих.

Т. Аврамова (2000), сторонник гештальт-подхода, автор программы личностно-ориентированных тренингов, считает, что участие в тренинге может повлечь за собой значимые позитивные изменения самоотношения членов тренинговых групп, положительные изменения реального Я, большую

согласованность, или конгруэнтность, Я-концепции.

Согласно Н. Веремеенко (2003), использование танцевально-двигательных методов может положительно сказаться на принятии личностью себя, привести к устойчивым изменениям Я-образа, включающим сближение реального Я и идеального Я, повышение самооценки, возрастание способности к пониманию себя.

А. Чанько (2004), используя коммуникативный тренинг в ходе психологической работы с группой в организации, пришла к выводу, что подобный тренинг способен ускорить процессы социализации независимо от социально-демографических характеристик его участников. При этом, по словам автора, изменения возможны на личностном, межличностном и групповом уровнях.

Таким образом, наибольшее внимание исследователей привлекает изучение влияния психологического тренинга на Я-образ личности. В то же самое время, вопрос соотношения реального Я и социального Я и их изменчивости в ходе групповой работы остаётся, на наш взгляд, недостаточно изученным. Исследование, направленное на изучение данного вопроса, было проведено нами в Украине в ходе личностно-ориентированного тренинга с элементами музыки и творчества в конце декабря 2009 года с вовлечением двадцати сотрудников одной из торговых организаций Запорожской области, среди которых психологи, менеджеры, бухгалтеры, администраторы, операторы, экономисты, водители, продавцы, а также работники обслуживающего звена. Для участников тренинга конец календарного года был сопряжен с повышенной нагрузкой в условиях дефицита времени, поэтому тренинг организовывался как однодневное корпоративное мероприятие с целью профилактики профессионального выгорания¹.

Понимание сущности корпоративного тренинга неоднозначно. В. Король (2010), характеризуя тренинг как эффективный метод развития персонала в современной организации, говорит о корпоративном тренинге как о краткосрочном методе *обучения* в условиях организации длительностью от одного до пяти дней. К. Корольова (2008), в свою очередь, проводит чёткое разграничение между тренингом корпоративным, или бизнес-тренингом, и психологическим тренингом. В то же время А. Чанько (2004) считает, что тренинговая работа в условиях организации не должна сводиться исключительно к обучению и непосредственной отработке навыков,

¹ Выгорание может развиваться в результате чрезмерных требований к силам и ресурсам личности. Проявления выгорания касаются неспособности быть достаточно заинтересованным в выполняемой деятельности, снижения продуктивности труда, частого использования больничных листов, эмоциональной опустошенности, физической усталости, психосоматических расстройств, раздражительности и проч. (Психологическая энциклопедия. – 2-е изд. / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб.: Питер. – 2006).

математики потребує вирішення проблеми підвищення кваліфікації вчителя математики в галузі ІКТ, пошук нових шляхів удосконалення якості його підготовки та перепідготовки, формування уміння поєднувати традиційні методичні системи навчання з комп'ютерно-орієнтованими, використовувати їх для підготовки, супроводу, аналізу, коригування навчального процесу. Використання ППЗНП в навчальному процесі має бути доцільним, оптимально виправданим, тому вчителю необхідно бути компетентним у питанні добору раціональних методів та засобів навчання у відповідності до цілей, змісту навчання та індивідуальних особливостей учнів, їх нахилів і здібностей. Необхідним для вчителя в ході використання педагогічних програмних засобів є уміння добирати і разом з учнями формулювати мету дослідження, здійснювати постановку задач, висувати гіпотези самому і спонукати до цього учнів, будувати інформаційні моделі досліджуваних процесів і явищ, аналізувати їх за допомогою ІКТ та інтерпретувати отримані результати, систематизувати, осмислювати і формулювати висновки, узагальнювати спостереження, передбачати наслідки прийнятих рішень та вміти їх оцінювати.

Разом з тим очевидно є потреба залучення традиційних засобів навчання, гармонійного і педагогічно доцільного поєднання нових інформаційних технологій і традиційних методичних систем навчання.

Впровадження комп'ютера у навчальний процес не повинно спрямовуватись на поступове обмеження впливу і ролі вчителя, його місця і значення у системі освіти. Учитель повинен залишатися ключовою ланкою навчального процесу.

Резюме. Стаття присвячена актуальній проблемі використання новітніх інформаційних технологій у навчальному процесі. Розробка методичних систем, орієнтованих на використання програмних засобів у навчальному процесі, є актуальною проблемою методики навчання математики. Інформаційно-комунікаційні технології навчання мають відкрити нові шляхи і дати широкі можливості для подальшої диференціації навчання, всебічної активізації творчих, пошукових, особистісно-орієнтованих, комунікативних форм навчання, підвищення його ефективності, мобільності й відповідності запитам практики. Тому виникає необхідність у розробці методики комп'ютерно-орієнтованих уроків та впровадженні її в практику роботи загальноосвітніх закладів. Зокрема необхідна ґрунтовна підготовка майбутніх вчителів математики, які будуть вільно володіти навичками використання новітніх інформаційних технологій навчання. **Ключові слова:** новітні інформаційні технології навчання, комп'ютерно-орієнтовані уроки, педагогічні програмні засоби, інноваційна діяльність, навчання математики.

Резюме. Стаття посвящена актуальній проблемі використання новітніх інформаційних технологій в учебном процессе. Разработка методических систем, ориентированных на использование программных средств в учебном процессе, является актуальной проблемой методики обучения математики. Информационно-коммуникационные технологии обучения должны открыть новые пути и дать широкие возможности для последующей дифференциации обучения, всесторонней активизации творческих, поисковых, личностно-ориентированных, коммуникативных форм обучения, повышения его

дослідженнях. Завдяки дослідницькому методу досягається найбільш високий рівень навчання та проблемності пізнавальної активності, на основі чого в учнів створюються нові пізнавальні навички та потреба у набутті інших. Вчитель стимулює самостійність роздумів і суджень учнів, задалегідь готує систему запитань, відповідаючи на які, вони самостійно формують означення поняття, „відкривають” доведення теореми, знаходять спосіб розв’язування задачі. Залучення учнів до дослідницької діяльності є вагомим аспектом активізації пізнання. Дослідницький метод передбачає самостійний пошук розв’язання пізнавальної задачі. Причому може виявитись потреба, щоб проблему сформулював сам учень, або її формулює вчитель, але учні розв’язують самостійно. Разом з тим ППЗНП зручно застосовувати для формування навичок самоконтролю, перевірки отриманих результатів. Адже недооцінка репродуктивної діяльності школярів призводить до того, що в учнів не забезпечується фонд дієвих знань, який є необхідною умовою для організації самостійної пізнавальної діяльності, розвитку творчого мислення і продуктивної діяльності [5, с.15].

Дидактичні засоби комп’ютерної підтримки навчального процесу є одним з найважливіших інструментів у роботі вчителя математики. Кількісна недостатність і мала варіативність цих засобів обмежують можливості вчителів у добірї відповідного навчального матеріалу. На сьогодні вчителі математики не повною мірою готові до проведення уроків з комп’ютерною підтримкою, бо не мають у достатній кількості методичної літератури і необхідних дидактичних матеріалів. В окремих шкільних підручниках з математики зустрічаються лише приклади обчислень за допомогою мікрокалькулятора, але нема і згадки про те, що ту чи іншу задачу можна розв’язати з використанням систем комп’ютерної математики, виконати певні дослідження математичних моделей з використанням педагогічних програмних засобів. Усунення протиріччя між потенціалом засобів ІКТ для розвитку творчої особистості, для формування позитивних особистісних якостей школяра в процесі навчання математики і реальною педагогічною практикою є соціально значущою проблемою, що потребує вирішення. Необхідними є не лише зміни організаційних форм навчання математики з використанням ІКТ, але й створення нових друкованих підручників, що містили б добірки комп’ютерно-орієнтованих завдань.

Якщо до виконання таких завдань застосувати ППЗНП, то можна розраховувати на значне підвищення ефективності навчального процесу. Проте не завжди доцільно повністю формулювати умову завдання на дослідження. Визначення задачі, формулювання проблеми школярем належить до навчально-творчих задач, які розвивають здібності знаходити потрібні відомості, переносити їх, застосовувати в умовах задачі. За такої постановки завдань шкільний підручник буде більшою мірою зорієнтований не стільки на інформаційну і відтворюючу функції, як на розвивальну функцію, що надзвичайно важливо в умовах нової філософії освіти, коли пріоритетною метою навчання стає розвиток особистості учня засобами навчального предмету.

Висновки. Впровадження педагогічних програмних засобів навчання

необходимых для повышения эффективности труда сотрудников.

Теоретические предпосылки. При работе с группой, мы рассматривали тренинг как «метод создания условий для самораскрытия участников и самостоятельного поиска ими способов решения собственных психологических проблем» [Вачков, 1999, с. 18]. При этом, под самораскрытием мы понимали выражение креативного потенциала участников тренинга, а под креативностью - общечеловеческую способность к творчеству, которая не только объединяет в себе индивидуальное и социальное, а и выступает ресурсом, потенциально заложенной возможностью самовыражения личности, предпосылкой «восхождения» к своему собственному Я [Яковлев, 1999; Кирпач, 2007; Коломиец, 2010].

Реальное Я мы рассматривали как представление человека о самом себе, а социальное, или зеркальное, Я - как представление о том, каким, как человек полагает, его видят другие². К причинам, приводящим к профессиональному выгоранию, мы относили не только неадекватность профессионального самоопределения, а и психологические условия профессиональной деятельности в особых условиях [Калашникова, 2004].

Содержание и структура тренинга. Личностно-ориентированный тренинг с элементами музыки и творчества был рассчитан на шести часовую не директивную психологическую работу с группой, включая короткие перерывы на кофе и несколько более продолжительный перерыв на обед. В зависимости от групповой динамики, участникам предлагалась импровизация движением под европейскую инструментальную классическую музыку и норвежскую народную музыку, инструментальная импровизация, прослушивание классической музыки и групповой рисунок. При работе в подгруппах использовались спонтанные инсценировки с применением элементарных музыкальных инструментов, песен, танца, рисунка, наручных кукол и проч. После каждого вида деятельности / блока упражнений проводилась обратная связь.

В ходе обратной связи участники тренинга особо отметили свои впечатления, касающиеся неформального общения, возможности самораскрытия, умения сплотиться, работать в команде, открытия новых сторон своей собственной личности, неординарности членов коллектива, положительных эмоций и т.д.

Состав участников исследования. Возраст участников исследования составил от 22 до 58 лет, при этом, большая часть группы (пятнадцать человек или $\frac{3}{4}$ группы) была в возрасте от 22 до 35 лет. Меньшую часть группы (пять человек или $\frac{1}{4}$ группы) составили испытуемые в возрасте от 45 до 58 лет. Гендерный состав группы находился в соотношении 1:1 (десять мужчин, десять женщин). Наличие музыкального образования отметили четыре из двадцати участников исследования (1/5 группы).

² Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, акад. В.П. Зинченко. М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, - 2007.

Процедура и методы исследования. В исследовании было использовано интервью структурированного типа, разработанное М. Иванниковой и Т. Вошем и апробированное в 2007 году в клинике психотерапии и психосоматики коммуны Эрлабрунн (Германия) в рамках двухнедельного исследования по изучению отдельного клинического случая из практики групповой музыкальной терапии. При его проведении подразумевалось получение письменного ответа испытуемого на следующие вопросы:

1. Как Вы сами видите и оцениваете себя? – (реальное Я);
2. Как Вы думаете, как Вас видят и оценивают окружающие? – (социальное Я).

Согласно данным интервью 2007 года, к концу исследования у испытуемого наблюдалась большая сбалансированность Я реального и Я социального. При проведении последующего исследования в 2009 году в Украине, испытуемым предлагалось дать письменные тезисные ответы на вопросы в течение одного дня: до и после участия в однодневном личностно-ориентированном тренинге с элементами музыки и творчества. Цель данного исследования состояла в выяснении характера изменений Я-образа в условиях организации, при работе с группой украинских участников, не имеющих клинических диагнозов.

После окончания тренинга, полученные ответы были распределены по подгруппам согласно двум признакам: возрастному (подгруппы № 1-3) и гендерному (подгруппы А и Б). В первом случае обращалось внимание на равномерность наполняемости подгрупп [см. таблицу 1].

Таблица 1

Состав подгрупп

Подгруппа	Возраст	Кол-во чел.	Мужчин	Женщин	Наличие музыкального образования
№ 1	22 – 25 лет	8	4	4	2
№ 2	26 - 35 лет	7	7	2	1
№ 3	45 – 58 лет	5	5	4	1
А	23 – 53 года	10	10	-	2
Б	22 – 50 лет	10	-	10	2

Помимо анализа ответов отдельных подгрупп, были также проанализированы ответы группы в целом. Отдельный анализ ответов испытуемых в зависимости от наличия музыкального образования не был экспериментально значим в связи с явной неравномерностью представленности в группе участников с наличием музыкального образования (пять человек – 1/4 состава группы) и участников без него (пятнадцать человек – 3/4 состава группы).

Оскільки впровадження ІКТН математики найчастіше здійснюється через комп'ютерно-орієнтований урок, то поряд із питанням добору „інтелектуальних” комп'ютерних програм постає проблема педагогічної майстерності вчителя, уміння конструювати і розробляти ним уроки на основі методологічних і методичних положень та вимог. Особливої уваги потребують питання формування особистісних якостей школяра під час навчання математики засобами ІКТН [2, с.67-68].

Завдяки перевагам подання графічних та інших даних засобами ІКТН закладаються істотні передумови успіхів у навчанні: емоційне включення, гностичність, емоційне сприйняття даних. Принцип наочності за умови використання ППЗНП полягає не стільки в можливості пасивного споглядання учнями моделей, як в активній перетворюючій діяльності, в процесі якої школярі самостійно будують моделі. Якщо електронні засоби дозволятимуть школярам добудовувати чи видозмінювати моделі, тоді можна очікувати на значне підвищення ефективності навчання. Адже аналізуючи динамічні моделі, встановлюючи суттєві зв'язки між їх складовими, виділяючи певні ознаки, школярі формуватимуть прийоми мисленнєвої діяльності.

Індивідуалізація навчання на основі новітніх інформаційних технологій може бути забезпечена при рефлексивному управлінні навчальною діяльністю. Тобто, використання комп'ютерно-орієнтованих систем навчання має забезпечувати відповідність інформаційної моделі конкретному учневі. Для цього необхідно передбачити визначення стійких і ситуативних індивідуальних особливостей учнів. Адаптивність ППЗНП, що полягає в реалізації індивідуального підходу до учня та врахування його індивідуальних можливостей щодо сприймання і засвоєння навчального матеріалу, тісно пов'язана з принципом систематичності і послідовності викладу навчального матеріалу, зв'язку навчання з практикою[3, с.7].

Використовуючи ППЗНП, необхідно забезпечувати свідоме ставлення учня до навчання, підвищення його самостійності та активізації діяльності, яка визначається усвідомленням цілей навчання. Не менш важливим є можливість обрання школярами таких видів діяльності, які в найбільшій мірі відповідають їх здібностям та нахилам.

М. І. Жалдак акцентує увагу на тому, що особливого значення при використанні ІКТ у навчальному процесі набуває розвиток творчого мислення школяра через реалізацію проблемної ситуації чи постановку задачі; самостійне вироблення критеріїв добору потрібних операцій, що приводять до розв'язку; генерація здогадок та гіпотез у процесі пошуку основної ідеї розв'язку (наукова технічна фантазія, що не зводиться до комбінаторики та генерації випадкових станів); матеріальна інтерпретація формального розв'язку та ін. Тобто, настійною є дидактична вимога розвитку інтелектуального потенціалу школяра, що передбачає формування певного стилю мислення, формування уміння приймати оптимальні рішення тощо[1, с.6].

Із впровадженням інформаційних технологій навчання математики надзвичайно зростає роль обчислювального експерименту, що застосовується при формулюванні понять, при перевірці відомих тверджень та більш глибоких

відзначити, що будь-який технічний засіб навчання, у тому числі й комп'ютер, може давати вагомі результати в навчанні лише тоді, коли з'являються покоління педагогів, які готові і бажають використовувати комп'ютери, а також тоді, коли з'являються методисти, здатні розробити методику застосування їх в навчальному процесі. Метою даної статті є дослідження проблеми впровадження комп'ютерно-орієнтованих систем навчання в практику сучасної школи.

Виклад основного матеріалу. Інформаційно-комунікаційні технології навчання (ІКТН) орієнтовані на розробку та реалізацію психолого-педагогічних та методичних цілей навчально-виховного процесу. Тут можна виділити такі основні напрями:

- ✓ вдосконалення механізмів управління системою освіти на основі використання автоматизованих банків даних науково-педагогічної інформації, інформаційно-методичних матеріалів, а також комунікаційних мереж;
- ✓ вдосконалення методології та стратегії відбору змісту, методів і організаційних форм навчання, виховання, адекватних завданням розвитку особистості учня в умовах інформатизації суспільства;
- ✓ створення методичних систем навчання, орієнтованих на розвиток інтелектуального потенціалу учнів, формування вміння самостійно здобувати знання, здійснювати інформаційно-навчальну, експериментально-дослідницьку діяльність, різноманітні види самостійної діяльності та обробки інформації;
- ✓ створення та використання комп'ютерних тестуючих, діагностуючих методик контролю рівня знань учнів [4, с.72].

Із усього різноманіття педагогічних застосувань НІТ на основі сучасної електронної техніки особливо слід наголосити на розробці та використанні педагогічних програмних засобів навчального призначення (ППЗНП).

Програмним засобом навчального призначення є такий засіб, у якому відображено деяку предметну галузь, певною мірою реалізовано технологію її вивчення, забезпечено умови для здійснення різних видів навчальної діяльності.

За допомогою програмних засобів можна подати на екрані у різній формі навчальну інформацію; ініціювати процеси засвоєння знань, набуття умінь та навичок навчальної або практичної діяльності; ефективно здійснювати контроль за результатами навчання, тренаж, повторення; активізувати пізнавальну діяльність учнів; формувати й розвивати певні види діяльності.

Використання в навчанні комп'ютерної техніки, що є одним із засобів НІТ, дозволяє застосовувати найрізноманітніші ефективні методи навчання, у тому числі й ті, що в умовах традиційних форм навчання використовуються із значними обмеженнями. З одного боку, на основі засобів НІТ можна значно урізноманітнити коло навчальних задач, а з іншого – забезпечити гнучке управління навчально-пізнавальною діяльністю кожного учня.

Впровадження в педагогічну практику новітніх інформаційних технологій забезпечує перехід від репродуктивного характеру діяльності і механічного засвоєння знань учнями до надання їхній навчально-пізнавальній діяльності дослідницького спрямування. Це підвищує самостійність і творчу активність учнів, стимулює їх до набуття і застосування нових знань.

При первичному аналізі даних, зверталось увагу на ступінь і якість змін характеристик испытуемых в описанні Я-образу до і після тренінга, а також представленість даних змін в різних підгрупах. В подальшому розглядалось співвідношення змін реального і Я соціального по групі в цілому, при цьому розходження між реальним Я і соціальним Я відмічалось окремо.

Таблиця 2

Степень изменения характеристик испытуемых по подгруппам* (количество участников)

п/п	Степень изменения	№ 1	№ 2	№ 3	А	Б
1	Абсолютно идентичные характеристики до и после тренинга	РЯ: 2 СЯ: 2			РЯ: 3	
2	Незначительно отличные характеристики до и после тренинга	СЯ: 3			СЯ: 4	
3	Абсолютно разные характеристики до и после тренинга				СЯ: 2	РЯ: 3 СЯ: 2

Таблиця 3

Качество изменения характеристик испытуемых по подгруппам (количество участников)

п/п	Качество изменения	№ 1	№ 2	№ 3	А	Б
1	Разное ранжирование испытуемым собственных характеристик (до и после тренинга)					РЯ: 3 СЯ: 3
2	Явно положительно воспринимаемое испытуемым изменение (после тренинга)	СЯ: 3			СЯ: 2	РЯ: 2 СЯ: 2
3	Уточнение испытуемым собственного восприятия (после тренинга)					РЯ: 2 СЯ: 2

* В приложении, в качестве иллюстрации, помещены ответы подгруппы № 1. Полное размещение эмпирических данных исследования выходило за рамки данной публикации.

Результаты исследования. Первичные результаты исследования были зафиксированы в таблицах согласно возрасту и полу испытуемых. При этом, были отмечены количественные показатели только тех подгрупп, в которых было зарегистрировано наивысшее количество ответов, содержащих информацию о конкретной степени и качестве изменений [см. таблицу № 2-3]. Ничем не примечательные количественные показатели в таблицы занесены не были.

Как видно из таблиц № 2-3, ответы участников подгруппы №2 и подгруппы №3 в возрасте от 26 до 58 лет не выделяются в плане степени и качества изменений. Исключение составляет подгруппа №1, включающая ответы участников в возрасте от 22 до 25 лет. При этом наибольшее внимание привлекают изменения образа социального Я.

При сопоставлении ответов подгруппы мужчин и подгруппы женщин становится явным преобладание изменений различной степени выраженности в первом случае и изменений различного качества во втором случае. При этом показатели по абсолютно идентичным и незначительно отличным ответам до и после тренинга, а также показатели, касающиеся образа социального Я, в подгруппе мужчин выделяются особо. В подгруппе женщин следует отдельно отметить показатели, касающиеся различного ранжирования собственных характеристик до и после участия в тренинге и относительно равномерную изменяемость Я реального и Я социального.

В нижеследующей таблице представлены данные, касающиеся соотношения и изменяемости Я реального и Я социального по группе в целом, рассматривается идентичность и различие образа Я реального и Я социального, уделяется внимание изменениям, зафиксированным после участия в тренинге [см. таблицу № 4].

Согласно данным, представленным в таблице №4, изначальное полное либо частичное совпадение характеристик в описании образа реального Я и социального Я наблюдалось у 25% участников тренинга. После участия в тренинге присутствие идентичных характеристик в описании реального и социального Я было отмечено у 35-40% группы.

Наличие абсолютно различных характеристик в ответах испытуемых до и после участия в тренинге было отмечено как в отношении образа реального Я, так и в отношении образа социального Я. При этом количественный показатель, касающийся образа социального Я, вдвое превысил показатель реального Я и составил 60%. В свою очередь, частота фиксации дополнительных, новых характеристик в описаниях образа реального Я после участия в тренинге более чем в двое превзошла показатель социального Я и составила 45%.

Наличие не идентичных и новых характеристик значительно превысило показатель по идентичным характеристикам до и после участия в тренинге и составило 75-80%, причём показатели по социальному Я превысили показатели, относящиеся к Я реальному.

Обсуждение результатов исследования и выводы. Как видно из приложенного изменения, зарегистрированные в рамках нашего исследования, носят индивидуальный характер. Помимо этого, немногочисленность выборки

УДК 372.51: 372.004

КОМП'ЮТЕРНО-ОРІЄНТОВАНІ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ЯК ОДНА З ФОРМ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

*Сяська Наталія Андріївна, кандидат педагогічних наук
доцент кафедри математики та методики її викладання
Рівненського державного гуманітарного університету*

Постановка проблеми. Сучасне суспільство ставить перед системою освіти низку завдань, пов'язаних з розробкою педагогічної стратегії та умов комп'ютеризації всіх сфер життя суспільства. У галузі шкільної освіти головним курсом на гуманізацію і демократизацію навчання, а головною його метою стає розвиток особистості як найвищої цінності суспільства. Одним із напрямків формування творчої особистості школяра, розвитку позитивних якостей кожного учня, його потенційних можливостей є впровадження інформаційних комп'ютерних технологій навчання.

Нині необхідність використання сучасних комп'ютерних засобів у навчальному процесі є незаперечним фактом. Проте постає актуальна проблема, як реально підвищити ефективність навчання в його головних видах? Це пов'язано з відносно повільною та тривалою трансформацією сучасної освіти, яка неминуче відставатиме від прогресу технічних засобів. Вирішальним моментом у цьому питанні є позиція викладача.

Істотні зміни в інформаційному середовищі призвели до зниження ефективності використання традиційних підходів до навчання. Ці зміни пов'язані з упровадженням комп'ютерної техніки в різні сфери діяльності людини, що спричинило структурні зміни цієї діяльності. Можливості застосування комп'ютера в навчальному процесі перекривають традиційну сферу переважно алгоритмічної діяльності учня, яка дотепер була базою формування математичної культури покоління, що підрастає.

Аналіз досліджень і публікацій. Сучасний період науково-технічного розвитку суспільства характеризується широким впровадженням комп'ютерної техніки у всі сфери діяльності людини. Крім подальшого удосконалення змісту шкільного навчання, активного використання нових методів і форм навчання, почалось масове впровадження в навчальний процес нових інформаційних технологій (НІТ), використання яких має значний дидактичний потенціал, величезні можливості для удосконалення процесу навчання.

Психолого-педагогічні та методичні основи проблеми застосування педагогічних програмних засобів навчального призначення (ППЗНП), зокрема, в навчанні математики, досліджували М.І. Жалдак, В.М. Мадзігон, Є.Ф. Вінниченко, Ю.В. Горошко, Ю.О. Дорошенко, В.В. Лапінський, С.А. Раков та інші. У наукових працях цих вчених сформульовані основні педагогічні вимоги, розглянуті дидактичні та методичні принципи, які повинні враховуватися при розробці і впровадженні нових електронних засобів навчання.

Постановка завдання. Узагальнюючи вищезгадані проблеми, варто

pedagogies, patriotic education, traditions of folk pedagogies.

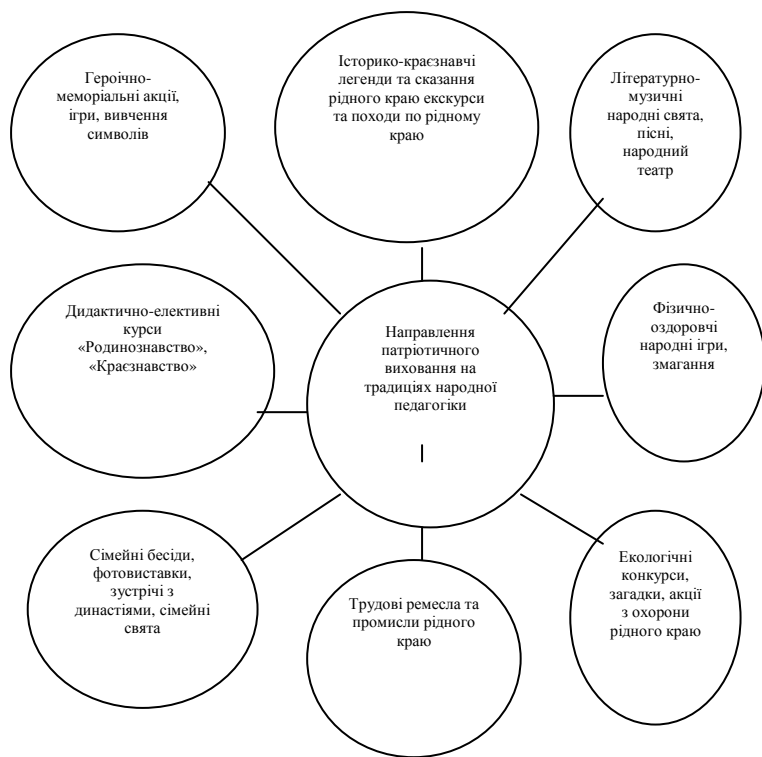


Рис. 1 Напрями і форми патріотичного виховання

Література

1. Артемова Л.В. Історія педагогіки України: Підручник. К.: Либідь, 2006. – 424с. [324-325]
2. Бондар О.В. Становлення та розвиток системи дошкільного виховання в УСРР (1919 – 1933 рр.): Автореф...к-та іст. наук. – Харків, 2006. – 21с.
3. Гнугель Я. Виховна робота в сучасних умовах: теорія і методика. - Тернопіль: Астон, 1998. - 262 с.
4. Концепція національного виховання. - Київ: ІСДО, 1994.-26 с.
- 5 Українська етнопедагогіка: історичний контекст: [навч.-метод. посіб.] / Прикарпат. нац. ун-т ім. Василя Стефаника; за ред. Н. Лисенко. – Івано-Франківськ : [б. в.], 2005. – 184 с.

Подано до редакції 01.10.2010

не подразумевает использование полученных данных в целях непосредственного обобщения. И всё же, несмотря на указанные ограничения, мы считаем возможным сформулировать некоторые предположения, касающиеся изменения Я-образа в ходе тренинга в условиях организации и подлежащие дальнейшей экспериментальной проверке:

1) глубина и качество изменения образа Я зависит от возраста и пола участников тренинга;

2) наиболее значимые изменения касаются открытия личностью новых характеристик своего собственного образа Я;

3) гармонизация соотношения образа Я реального и Я социального в группе происходит неоднородно.

Исходя из представленных выше предположений, мы считаем необходимыми большую продолжительность и частоту подобных мероприятий для достижения большей глубины и однородности изменений в группе, особенно в периоды, сопряженные с максимальной трудовой нагрузкой коллектива.

Таблица 4

Соотношение изменений РЯ и СЯ по группе в целом (количество участников)*

п/п		РЯ		СЯ	
		количество	процент	количество	процент
1	Абсолютно идентичные / частично идентичные характеристики до и после тренинга при наличии идентичных характеристик в описании РЯ и СЯ	5	25 %	5	25 %
2	Абсолютно идентичные / частично идентичные характеристики до и после тренинга при не идентичном описании РЯ и СЯ	4	20 %	6	30 %
3	Абсолютно различные характеристики в ответах до и после тренинга	6	30 %	12	60 %
4	Появление дополнительных, новых характеристик в ответах после участия в тренинге	9	45 %	4	20 %
5	Появление идентичных характеристик в описании РЯ и СЯ после участия в тренинге	2	10 %	3	15 %

* 100 % соответствуют 20 участникам.

Таблиця 5

**Эмпирические данные структурированного интервью
(подгруппа 1)**

Вопрос № 1: Как Вы сами видите и оцениваете себя?

Ответы испытуемых	
До тренинга	После тренинга
1. Талантище, красавица, умница	1. Талантище, умница, красавица
2. Хорошо оцениваю	2. Хорошо оцениваю
3. Скромная, честная, справедливая	3. Общительная, скромная
4. Честность, ответственность, исполнительность	4. Честной, приветливой, ответственной
5. Добрым, уверенным, любящим	5. Добрым
6. Серьёзный, средне	6. Ответственный, средне
7. Нормально	7. Нормально
8. Активная, позитивная, красивая	8. Весёлая, радостная, спокойная

Таблиця 6

**Эмпирические данные структурированного интервью
(подгруппа 1)**

Вопрос № 2: Как Вы думаете, как Вас видят и оценивают окружающие?

Ответы испытуемых	
До тренинга	После тренинга
1. Скромная, добрая	1. Скромная, добрая
2. Это их мнения	2. Это их оценивания
3. Молчаливая, дружелюбная, активная	3. Открытая, весёлая
4. Честность, ответственность, приветливость	4. Приветливой, честной
5. Забавным, прикольным	5. Хорошим
6. Не внимательный	6. Не внимателен
7. Хорошо	7. Хорошо
8. Активная, умная, красивая	8. Смелая, уверенная, активная

Литература

1. Аврамова Т.И. Личностно-ориентированные тренинги как метод коррекции самооотношения: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. – Воронеж, 2000. – 210 с.
2. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, – 2007. – 672 с.

проведення заходів за участю батьків дошкільників. Крім того, діти мали можливість спробувати свої сили в області народно-прикладного мистецтва, що сприяло розвитку їх творчого потенціалу і самовираження. Мета програми полягала у формуванні духовно і фізично здорової людини, що нерозривно зв'язує свою долю з майбутнім рідного краю і країни, здатного встати на захист державних інтересів України і продовжити традиції і звичаї свого народу.

Структура основних напрямів і форм роботи, розроблених у рамках даної програми представлені на рис. 1.

Всі напрями програми включали проведення всіляких справ за участю батьків дошкільників. Під час експерименту з'ясувалося, що етнічна культура сприяє залученню дітей до народних традицій, включає дитину в масову діяльність, яка сприяє формуванню таких якостей особистості, як національну самосвідомість, гідність, гордість за свій народ і ін.

Висновки. 1. Засобами патріотичного виховання в народній педагогіці були: легенди, перекази, обряди, пісні. Доступність та емоційна насиченість їх сприяли обов'язковості та ефективності виховання.

2. Українські педагоги велику увагу звертали на патріотичне виховання дітей і молоді. В їх працях пропонувався любов до рідної землі, повага до батьків і до оточуючих, готовність до захисту Батьківщини

3. Розроблена система виховної роботи дозволила нам вдосконалити процес на різних стадіях розвитку дитини і залучити дошкільників до народної культури і народних традицій.

4. Подальших досліджень потребують проблеми взаємозв'язку патріотичного з іншими сторонами виховання дошкільників.

Резюме. Пропонується структура основних напрямів і форм роботи з патріотичного виховання дошкільників на традиціях народної педагогіки. Запроваджена у виховний процес авторська комплексна експериментальна програма «З чого починається Батьківщина?» спрямована на виховання у дітей інтересу до народних традицій і звичаїв, промислів і ремесел; виховання любові до рідного краю, до його природи; розвиток творчих здібностей дошкільників. **Ключові слова:** народна педагогіка, патріотичне виховання, традиції народної педагогіки.

Резюме. Предлагается структура основных направлений и форм по патриотическому воспитанию дошкольников на традициях народной педагогики. Внедрена в воспитательный процесс авторская комплексная экспериментальная программа «С чего начинается Родина?», направленная на воспитание у детей интереса к традициям народной педагогики, промыслов и ремесел, воспитания любви к родному краю, его природе, развитию творческих способностей дошкольников. **Ключевые слова:** народная педагогика, патриотическое воспитание, традиции народной педагогики.

Summary. The structure of basic directions and forms of work is offered from patriotic education of under-fives on traditions of folk pedagogies. Is the author complex experimental program «what Motherland begins from inculcated in an educate process?» directed on education for the children of interest to folk traditions and consuetude, trades and handicrafts; education of love to the native edge, to his nature; development of creative capabilities of under-fives. **Keywords:** folk

загальнолюдським цінностям лежить через збагнення своєї рідної культури і національних цінностей (А. Макаренко, П. Підкасистий, В. Сухомлінський В. Кузь, Ю. Руденко, З. Сергійчук, і ін.).

Сьогодні життєздатність суспільства залежить від сформованості у молодого покоління духовного імунітету, який виробляється в залученні до традицій і багатовікової культури власного народу

Над проблемою розвитку української дошкільної етнопедагогіки та використання її здобутків у сучасному дошкільному закладі працює Н. Рогальська. Теоретичні засади народознавства історію розвитку етнопедагогіки, зміст і методику ознайомлення з українською національною культурою висвітлено у працях А. Богущ, Н. Лисенко. Питанням виховних традицій української родини присвячені дослідження Г. Маковей, В. Супруненко, З. Болторович, О. Волосюк. Окремі аспекти народознавчої роботи з дітьми дошкільного віку розкрито Л. Калуською (ознайомлення з народними ремеслами), Л. Плетеницькою, К. Щербиною, А. Граціанською (ознайомлення з елементами народної математики).

При цьому особливо наголошується важливість якомога раднішого включення компоненту народної педагогіки в сферу патріотичної роботи, яку необхідно вести з дітьми вже з перших днів в дошкільній установі [3]. У роботі з патріотичного виховання дошкільників необхідно враховувати психолого-вікові можливості і особливості. Вразливість і емоційність дитини, її відвертість і готовність до пізнання нового, високий авторитет вихователя, прагнення зайняти соціально значущу позицію, орієнтація на соціальні норми – ці і інші особливості створюють сприятливе підґрунтя для зростання стійких патріотичних почуттів в ході залучення до народної культури. Як відзначають дослідники, саме в цьому віці починається пробудження «живої уваги», інтересу дитини до прекрасного і етичного – до глибин народної культури.

Мета публікації: розробка структури патріотичного виховання дошкільників на традиціях народної педагогіки в сучасних умовах

Виклад основного матеріалу. Для досягнення ефективності патріотичного виховання дошкільників була розроблена система роботи з патріотичного виховання дошкільників на традиціях народної педагогіки, що включає наступну структуру: мету, завдання, зміст, форми, компоненти, діагностику, показники патріотичної вихованості.

Реалізація даної системи в патріотичному вихованні дошкільників здійснювалася на основі принципу пріоритетності регіональної культурної спадщини, де використовувався український фольклор мешканців, що населяють Донецьку область:

В ході даного етапу експерименту проводилася спеціальна робота з вихователями дошкільних установ. Була запроваджена у виховний процес авторська комплексна експериментальна програма «З чого починається Батьківщина?». Дана програма була спрямована на виховання у дітей інтересу до народних традицій і звичаїв, промислів і ремесел; виховання любові до рідного краю, до його природи; розвиток творчих здібностей дошкільників, знайомство зі всім різноманіттям народної культури. Програма призначена для роботи в середніх і старших групах дитячої освітньої установи і передбачала

3. Вачков И. Основы технологии группового тренинга. – М: Изд-во «Ось-89». – 1999. – 176 с.

4. Веремеенко Н.И. Социально-психологические особенности применения танцевально-двигательных методов в групповой форме работы. Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. – Ярославль, 2003. – 193 с.

5. Калашникова С.А. Адекватность профессионального самоопределения и ее проявление в развитии синдрома «профессиональное выгорание» в особых условиях деятельности. Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – Чита, 2004. – 206 с.

6. Кирпач Н. Креативність особистості як передумова сходження до власного «Я» // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2007. – № 2. – Ч. 1. – С. 81 – 83.

7. Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб.: Питер. – 2006. – 1766 с.

8. Коломиец Е.Ф. Креативность как фактор выбора стратегии самореализации личности. Автореф. диссертации ... кандидата психол. наук: 19.00.01. – СПб., 2010. – 29 с.

9. Король В. Бізнес-тренінг як ефективний метод розвитку персоналу в сучасній організації // Економічний аналіз. – 2010. – Вип. 5. – С. 114 – 117.

10. Корольова К. Психологічний тренінг як засіб особистісного зростання // Соціальна психологія. – 2008. – № 3. – С. 76 – 83.

11. Чанько А.Д. Социально-психологический тренинг как метод воздействия на группу в организации. Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. СПб., 2004. – 267 с.

12. Юрченко О.А. Исследование эффективности социально-психологического тренинга драматической импровизации. Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Самара, 1999. – 194 с.

13. Яковлев В.А. Философские принципы креативности // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. – 1999. – № 5. – С. 98 – 103.

Подано до редакції 10.10.2010

УДК 316.37+316.6: 159.923

АЛЬТРУИЗМ И ВЛЕЧЕНИЕ К СМЕРТИ

Кейсельман Валерий Романович (Дорожкин)

доцент кафедры глубинной психологии и психотерапии

Таврического национального университета

им. В.И.Вернадского, к.психол.наук (г. Симферополь)

Постановка проблемы. Термин «влечение к смерти» является одним из самых неоднозначных в психоаналитической теории. Само понятие и его аналог «инстинкт танатоса» были введены ещё З.Фрейдом в 1920 году в работе «По ту сторону принципа удовольствия» ([12]). Под инстинктом смерти З.Фрейд понимал неосознанное стремление человека (да и любого другого

живого существа) вернуться в первичное, неживое состояние ([12]). В дальнейшем наиболее активно развивал идею о существовании особой энергии влечения к смерти ещё один психоаналитик П.Федерн. Он обобщил идею З.Фрейда о двух влечениях (Эросе и Танатосе) и, наряду с либидо, ввел в рассмотрение особую энергию агрессии – мортидо. По П.Федерну, мортидо активируется тогда, когда перестают удовлетворяться базовые физиологические потребности и субъект впадает в депрессивное состояние. Активация мортидо влечет выброс в головном мозге энкефалинов, в результате чего депрессия прогрессирует, а влечение к смерти нарастает.

В то же время, современные этологи ([3], [9]), их предшественники ([6]), а также вся отечественная психологическая наука (смотри, например, [8], [11]) не разделяют идеи психоаналитиков о существовании как самого влечения к смерти, так и каких-либо специальных энергий этого влечения. Более того, например, в этологии агрессия вообще поставлена на службу жизни и как коррелят влечения к Танатосу никогда не рассматривается.

Таким образом, влечение к смерти и энергия этого влечения исследуются как минимум с двух диаметрально противоположных точек зрения, и мы, в рамках данной статьи, постараемся найти идею, их синтезирующую и примиряющую.

Анализ исследований и публикаций. Само понятие «влечение к смерти» наибольшее развитие получило в работе американского психоаналитика К.Менингера «Война с самим собой» ([7]). К.Менингер рассмотрел различные формы саморазрушающего поведения, которые он подразделил на:

- собственно самоубийство;
- хроническое самоубийство (аскетизм, мученичество, неврастения, алкоголизм, антисоциальное поведение, психозы);
- локальное самоубийство (членовредительство, преднамеренные несчастные случаи, импотенция и фригидность);
- органическое самоубийство (соматические заболевания) ([7]).

Общее, что объединяет все выше перечисленные случаи, состоит в том, что К.Менингер усмотрел факт наличия влечения к смерти в каждом из них. Ученый предположил, что все формы саморазрушающего поведения имеют в своей основе три взаимосвязанных бессознательных причины: мечь/ненависть (желание убить), депрессия/безнадежность (желание умереть) и чувство вины (желание быть убитым) ([7]). Желание убить, по К.Менингеру, возникает уже у младенцев, когда взрослые (например, мать) фрустрируют их потребности. «Подобно грудным детям, противящимся отнятию от груди и чувствующим, что у них забирают нечто, на что они имеют право, суициденты, будучи в большинстве своем инфантильными, могут не выдержать помех на пути исполнения их желаний» ([7]). Желание убить в данном случае обращается против самого субъекта и реализуется путем самоубийства. Желание умереть К.Менингер связывает с перманентным поиском смерти, как некоторым развитием собственного депрессивного и аутоагрессивного состояния. Наконец, желание быть убитым автор определяет как крайнюю форму подчинения. Зачастую последняя позиция формируется из-за слишком жесткого и требовательного СуперЭго, с которым Эго субъекта не может

історичного досвіду свого народу, з відсутністю чітких перспектив у вихованні особистості. Під впливом західної культури відбулася переоцінка духовних і етичних цінностей, властивих певній групі дітей, молодим громадянам. Сила негативного впливу, від телебачення, Інтернету, безлічі аудіо та відеопродукції, вулиці, де дитина проводить багато часу, у багато разів перевершила вплив сім'ї, школи і інших суспільних інститутів. Людині – молодій і дорослій – стало не просто відрізнити свої власні бажання і думки від тих, що нав'язують їй ззовні. І як результат – зростання наркоманії, пияцтва, дитячої злочинності, відмова молодих людей від служби в Озброєних Силах.

Значна частина молоді висуває головним пріоритетом в своєму житті особистий успіх, кар'єру, гроші, і тому багато хто шукає виправдання своїх думок, бажань, вчинків. Одним з уразливих моментів у вихованні є відсутність у підростаючого покоління ясності в життєвих орієнтирах. Відтік талановитої молоді за кордон, небажання її брати участь в економічному відродженні України, втрата патріотичної свідомості молодого покоління – все це загрожує національній безпеці країни.

Особливої актуальності набуває питання патріотичного виховання підростаючого покоління. Саме патріотична ідея є тим фундаментом, на якому у всі часи консолідується всі шари суспільства. Патріотична спрямованість виховання завжди була властива вітчизняній педагогічній науці і практиці, що спирається на унікальний досвід і традиції народної педагогіки. Не випадково К. Ушинський відводив патріотичному вихованню в етичному розвитку дитини провідну роль. Ідея народності стала визначальній в становленні вітчизняній педагогічній думці. У збагаченні цієї думки народність і патріотизм незмінно виступали як глибинна основа культури суспільства, ціннісних орієнтирів в освіті і вихованні громадянина.

Забезпечити якість навчання та виховання сучасного підростаючого покоління молоді в цілому не можливо без ґрунтовних знань з народної педагогіки, яка існує впродовж багатовікової історії українського народу, але була означена як окрема галузь науково-педагогічного знання у середині 70-х років ХХ століття.

Аналіз останніх досліджень та публікацій Виховний досвід народної педагогічної мудрості знайшов відбиття у творчій спадщині майже всіх видатних українських філософів, мислителів, письменників та педагогів на кожному етапі розвитку педагогічної думки.

К. Ушинський писав, що «виховання, створене самим народом і побудоване на народних основах, має ту виховну силу, якої нема в найкращих системах, побудованих на абстрактних ідеях або запозичених в іншого народу»[1, с. 324-325]. За його справедливим твердженням, «тільки народне виховання є живим органом в історичному процесі народного розвитку»[там само]. А тому виховання не треба вигадувати, бо воно існує в народі стільки віків, скільки існує сам народ; з ним воно народилося, з ним зросло, відобразило в собі всю його історію і всі його якості.

Патріотизм передбачає, насамперед, любов до рідної землі і тієї самобутньої культури, яку створили народи, що проживають в її межах. Багато авторів підкреслюють, що шлях залучення до досягнень світової культури і

offences, prevention, criminality.

Резюме. В статье рассматривается роль государственных органов и учреждений, которые выполняют социальную защиту и профилактику правонарушений среди несовершеннолетних. Сделан анализ ранней профилактики, как неотъемлемой составной части профилактики преступлений среди подростков. Освещена совокупность мероприятий направленных на устранение антиобщественных изменений личности подростков. Выяснена суть профилактики, которая заключается в развитии чувства ответственности подростков за своё поведение. В статье предложено проведение профилактической работы на базе изучения причин отклонений в поведении подростков. **Ключевые слова:** несовершеннолетние, профилактика, правонарушение, предупреждение, преступление.

Література

1. Бабенко С.Ю., Вітвіцька В.В., Ковальова І.І. Причини та умови злочинності неповнолітніх: [наук.-прак. посіб.] / Бабенко С.Ю., Вітвіцька В.В., Ковальова І.І. – Донецьк: Донецький юридичний інститут ЛДУВС ім. Дідоренка, 2009. – 228 с.

2. Оржеховська В.М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх: [навч.-метод. посіб.] / В.М. Оржеховська. – К.: КВіАН, 1996. – 352 с.

3. Про додаткові заходи щодо запобігання дитячій бездоглядності: Указ Президента України від 28 січня 2000 року // Урядовий кур'єр. – 2000. – 16 лютого.

4. Тузов А.П. Актуальні питання ранньої профілактики злочинів неповнолітніх // Радянське право. – 1981. - № 5. – С. 52-55.

Подано до редакції 03.10.2010

УДК 371

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ НА ТРАДИЦІЯХ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Стягунова Ольга Олександрівна

старший викладач кафедри педагогіки

початкової та дошкільної освіти

Донецького інституту психології та підприємництва

Актуальність. Проблема патріотичного виховання підростаючого покоління знаходить сьогодні особливу значущість. Побудова в Україні громадянського суспільства, динамічний розвиток країни залежить від зусиль дієздатних і відповідальних людей, що люблять свою Батьківщину, піклуються про неї, здатних відстоювати її інтереси. Виховання громадянина-патріота сьогодні – є застava гарантованого майбутнього для всього українського суспільства [1].

В той же час сучасна ситуація оцінюється як нестабільна. Це пов'язано з суттєвою зміною життєвих стратегій і ціннісних орієнтацій значної частини сьогоднішньої молоді, її відчуженням від вітчизняної культури, суспільно-

договориться, переживає неискоренимиме чувство вини и находит выход в бесконечном усугублении своего страдания. В конце концов, люди с подобной психической организацией искупают свою вину только тем, что желают быть убитыми.

Начнём с того, что З.Фрейд, К.Менингер и П.Федерн привязывали влечение к смерти к наличию депрессивного состояния у субъекта. Действительно, по разным данным, от 29 до 88% людей, осуществивших завершённые суициды, страдали от депрессии; депрессия диагностируется примерно у 70% лиц, совершивших неудачную попытку самоубийства; суицид является основной причиной повышенной смертности лиц с депрессией (данные по [4]). В то же время, общим местом будет утверждение, что сама депрессия – это уже часть суицидального поведения.

С другой стороны, оказывается, что переживание депрессии более свойственно людям с низким иерархическим рангом (устный доклад профессора Ю.Н.Гурженко на конференции «Фармакопсихотерапия и семейная гармония», Крым, ноябрь, 2009 год), а у лиц с высоким статусом при депрессивном состоянии представление о собственном ранге искажается, самооценка падает, а собственные заслуги обесцениваются. Те же высокоранговые «альфы», кто находится на пике своей карьеры, депрессивные настроения практически не испытывают, а чувство вини им слабо знакомо (доклад Ю.Н.Гурженко).

В свою очередь, наша позиция состоит в том, что поиски биологических аналогов влечения к смерти не увенчались успехом только потому, что акцент был сделан на анализе агрессивного поведения, в то время как исследовать нужно было альтруизм.

Изложение основного материала. Обратимся к этологическим наблюдениям за животными. Самцы, которые проигрывают ранговый поединок, уступают не только самок, но и впадают в апатичное состояние, переживают депрессию. Более того, низкоранговым особям свойственно не только уступать возможность оставлять свой генетический шлейф, они также меньше потребляют пищи, занимают худшую территорию, чаще болеют и быстрее умирают ([1], [2], [3], [9]).

Получается, что депрессия выступает своеобразным следствием и маркером проигрыша в иерархическом поединке (при этом не суть важно, с кем проводился это поединок – с собратом, с обстоятельствами, с самим собой). Причем само депрессивное состояние служит угнетению активности проигравшей особи, дабы она не участвовала в повторных состязаниях и не претендовала на ресурс более успешных. Сама проигравшая особь впадает в апатию и склонна отказываться от собственного ресурса, своего статуса, территории и от жизни. Она уступает свое место в пользу более здоровых, ранговоуспешных и адаптированных собратьев, при этом сама переживает мощный психический и физиологический стресс. Перенесем эти данные на человеческую популяцию, то есть на людей.

В рассмотренном контексте можно утверждать, что более стрессоустойчивым людям удастся относительно легко выходить из депрессивного состояния, и они вновь включаются в конкурентную борьбу

жизни. Те же, кто имеет низкую стрессоустойчивость, фиксируются на переживании своей депрессии, застревают в этом состоянии, чем усугубляют его. По мере развития депрессии подобные люди теряют интерес и влечение к жизни, перестают заботиться о собственных потребностях, за счет чего уступают свои права, собственные ресурсы и, в конце концов, освобождают свое место под солнцем.

Исходя из проведенного анализа, мы можем сделать вывод, что депрессия, как и ряд других механизмов, работает на службе эволюционного отбора наиболее приспособленных, причем, в отличие от межличностных и внутригрупповых механизмов, депрессия является внутренним барьером, который периодически становится перед каждым человеком. Умение справиться с депрессивным состоянием – это внутренняя проверка на нашу устойчивость, планка, которую мы должны взять, а пути, которые мы избираем при её преодолении, являются мерилем нашего личностного роста и развития (подробнее об этом смотрите в [5]).

Таким образом, влечение к смерти, которое базируется на депрессивном состоянии (желание умереть) и чувстве вины (желание быть убитым), является механизмом отбора наиболее приспособленных. При этом субъекты, переживающие депрессивное состояние, добровольно избирают альтруистическую стратегию поведения, которая состоит в освобождении своего места и всего причитающегося ресурса для более адаптивных и стрессоустойчивых личностей.

Третье же основание влечения к смерти, которое рассматривал К.Менингер – перенаправленная на самого себя агрессия и желание убить, также является альтруизмом в отношении того объекта, с которого смещено данное агрессивное влечение. Действительно, если человек желает сделать в отношении кого-то негативный поступок, но в силу амбивалентного отношения, не может его совершить и переадресует этот поступок на себя самого, то тем самым он совершает альтруистическое действие, которое может быть расценено как невротическое проявление альтруизма.

Сказанное иллюстрируется и рядом фактов и наблюдений других ученых. Так, В.П.Самохвалов ([10]) пишет о том, что «как показывает сравнительно-исторические исследования, акции самоповреждения и суициды в прошлом ряда эпох и народов являлись регламентированными и индуцированными вариантами нормального поведения. Ряд из них можно объяснить альтруистическими причинами». К этому можно также добавить, что принятие у ряда архаических и традиционных культур ритуалы ухода пожилых людей умирать в горы/лес и пр., также являются прямым следствием альтруистического поведения. «В условиях крайней скудности экологических ресурсов или их резкого сокращения (в случае неурожая или длительного периода неудачной охоты на промыслового зверя, рыбу) старики становятся «первой жертвой»: у традиционных народов Крайнего Севера пожилые люди часто добровольно уходят из жизни, жители Японских островов также ранее практиковали обычай, по которому престарелых родителей (и других родственников) относили зимой в горы и оставляли там умирать» ([1]).

поведінці у систему діяльності, зокрема, суспільно корисної продуктивної праці; участь громадських організацій самоврядування в профілактиці педагогічної занедбаності неповнолітніх, використання індивідуального підходу в профілактиці правопорушень підлітків; необхідності координації взаємодії школи, сім'ї та громадськості у попередженні і подоланні відхилень у поведінці підлітків.

На нашу думку, попередження злочинності серед неповнолітніх полягає в комплексному вирішенні цілого ряду соціальних, педагогічних і психологічних проблем. Бажано, щоб підлітка куриували одночасно психолог, педагог і лікар для забезпечення комплексного впливу. Велике значення має також виховання правосвідомості підлітка, нормальний розвиток його емоційно-вольової сфери. Він повинен усвідомлювати себе членом колективу, який має обов'язок перед ним.

Нагально постає необхідність розроблення профілактичних методик для роботи з підлітками. Елементи радянської системи профілактики правопорушень серед неповнолітніх, що випробувались роками та мали позитивні результати попередження пияцтва та безпритульності, розпусти, насилля тощо, сьогодні, на жаль, не завжди використовуються.

Підсумовуючи викладене, необхідно зазначити, що в сучасних умовах політичної та економічної нестабільності навряд чи можна сподіватися на швидке та ефективно попередження правопорушень серед неповнолітніх. Тому боротьба зі злочинністю неповнолітніх має плануватися і здійснюватися на різних рівнях і напрямках, враховуючи різні контингенти осіб. Вона повинна ґрунтуватися на пропаганді правових знань, грамотній організації навчально-виховного процесу та позашкільної зайнятості підлітків і передбачати ефективну взаємодію всіх організацій та установ, діяльність яких пов'язана з формуванням гармонійної особистості.

Резюме. У статті розглянуто роль державних органів і установ, які здійснюють соціальний захист і профілактику правопорушень серед неповнолітніх. Проаналізовано ранню профілактику, як невід'ємну складову профілактики злочинності серед підлітків. Висвітлено сукупність заходів спрямованих на усунення анти суспільних змін особистості неповнолітніх. З'ясовано сутність профілактики, яка полягає в розвитку почуття відповідальності підлітків за свою поведінку. У статті запропоновано проведення профілактичної роботи на базі вивчення причин відхилень у поведінці підлітків. **Ключові слова:** неповнолітні, профілактика, правопорушення, попередження, злочинність.

Summary. The article is dedicated to the role of state organs and institutions which carry out social protection and measures for the prevention of offences among under ages. The early preventive measures as integral part of preventive measures of criminality among juveniles were analyzed. Totality of measures directed to the liquidation of antisocial changes of under ages' personality was elucidated. The essence of preventive measures which lied down in development of sense of under ages' responsibility for their behaviour was ascertained. The carrying out of preventive work on the base of studying the causes of deviation in behaviour of under ages was proposed in the article. **Keywords:** under ages, preventive measures,

- попередження рецидивних злочинів з боку неповнолітніх.

У боротьбі зі злочинністю неповнолітніх важливе значення має саме рання профілактика, оскільки вона спрямована на усунення незначних антисупільних змін особистості підлітків, які ще не стали на шлях злочинів. Ранню профілактику розуміють як сукупність заходів, що здійснюються державними органами і громадськими організаціями для:

- оздоровлення умов життя і виховання неповнолітніх у випадках, коли обставини загрожують їх нормальному розвитку;
- знешкодження джерел антисоціального впливу на них;
- корекції особи неповнолітніх, які мають некримінальні девіантні відхилення у поведінці, з метою не дати їм можливості перейти до вчинення злочинів.

Другий рівень індивідуальної профілактики полягає в усуненні факторів, що вже обумовили злочини неповнолітніх, задля виключення можливості їх вчинення у майбутньому як цими самими, так і іншими підлітками, котрі перебувають під впливом даних криміногенних чинників. Сюди належать: 1) своєчасне припинення злочинної діяльності та створення неможливості її продовження; 2) порушення кримінальної справи, вибір запобіжних заходів; 3) забезпечення виховно-профілактичного впливу кримінально-процесуальними методами; 4) застосування правових заходів до осіб, які залучили неповнолітніх до злочинної діяльності або не виконують своїх обов'язків з виховання дітей; 5) оздоровлення мікросередовища неповнолітніх злочинців.

Третій рівень індивідуальної профілактики спрямований на боротьбу з рецидивною злочинністю. Він передбачає такі заходи: 1) перевиховання і виправлення неповнолітніх злочинців; 2) надання допомоги у працевлаштуванні осіб, звільнених з місць відбування покарання; 3) усунення джерел криміногенного впливу на них у побутовому оточенні.

Отже, профілактика – це організований комплекс систематичного і цілеспрямованого впливу на свідомість, почуття і волю підлітків з метою попередження антигромадської поведінки. Сутність її полягає в розвитку почуття відповідальності підлітків за свою поведінку, що сприяє глибокому усвідомленню не лише своїх прав, а й обов'язків. На загальносоціальному рівні соціально-профілактична діяльність в ширшому значенні має за мету виявлення, усунення і нейтралізацію причин і умов, які викликають різного роду негативні явища. Профілактика як компонент системи виховної роботи актуалізує мету виховання – забезпечення набуття підлітками особистого досвіду реалізації прав і виконання обов'язків у моральних і правових взаємостосунках; попередження ситуацій їх соціальної дезадаптації.

Однією з найважливіших складових профілактичної роботи є з'ясування і встановлення дефектів виховання і навколишнього середовища, які сформуливали в нього антигромадські погляди і навички; безпосередньо причину злочинів, для того, щоб запобігти впливу цих чинників надалі.

Профілактичну роботу слід будувати на базі вивчення причин відхилень у поведінці, планування профілактичної роботи на основі педагогічної діагностики і прогнозування; з урахуванням специфіки школи, рівня розвитку колективу; необхідності залучення підлітків з соціальними відхиленнями у

Более того, если заимствовать этологическую точку зрения на мужской пол, как «на избыточный, а значит менее ценный», то становится понятно, почему «у женщин гипертрофирована забота о своем здоровье, а мужчины, как будто задалась целью сократить свои дни» ([9]). По статистике мужчины, являющиеся согласно концепции В.А.Геодакяна расходным биологическим материалом, на котором эволюция ставит свои эксперименты, в три раза чаще, чем женщины совершают «успешное» самоубийство ([4]). Такую закономерность становится легко понять в свете только что рассмотренной «альтруистической концепции» влечения к смерти. Низкая ценность мужского пола в отношении к женскому влечет за собой склонность мужчин к саморазрушающему поведению. Репродуктивная избыточность мужского пола оказывает на мужскую популяцию столь мощное давление, что многие из них «добровольно» уступают своё право оставлять эволюционный генетический шлейф и альтруистически накапливают и передают ресурс чужим потомкам.

Таким образом, альтруизм лежит в основе влечения к смерти, особенно в тех ситуациях, которые вызваны депрессивной реакцией, связанной с изменением статуса субъекта.

Другой пример альтруистичности влечения к смерти дает нам невротический альтруизм ([5]). Его особенность состоит в том, что он формируется и проявляется в условиях слишком жесткого и ригидного СуперЭго. При невротическом альтруизме субъект, разочаровавшийся в себе, смещает свои желания на объекты, которые, как он чувствует, лучше приспособлены для их удовлетворения. «Невроз альтруизма» низводит человека до средства удовлетворения потребностей, уничтожая его в качестве Субъекта желания. Повторяющийся раз за разом компенсаторный альтруизм многократно увеличивает разрыв между Эго и инстинктивной сутью человека, что влечет формирование депрессивного состояния, нарушение баланса между влечениями к эросу и танатосу и стремление к смерти. Ведь действительно, если человек не реализует собственных желаний, то он перестает заботиться о своей жизни, так как она становится для него малоценной. И хоть он получает косвенную разрядку своих желаний с помощью механизма проективной идентификации, все равно степень удовлетворения желания в этом случае крайне низкая. Альтруистическое поведение для такого человека остается единственной возможностью конституироваться в роли субъекта, удовлетворяющего свои потребности и не испытывающего при этом страха наказания от своего грозного СуперЭго. В свете сказанного, кстати говоря, становится понятным и сверхценность объектов, на которые смещены желания.

Выводы. Влечение к смерти, которое базируется на депрессивном состоянии (желание умереть) и чувстве вины (желание быть убитым), является механизмом отбора наиболее приспособленных и адаптированных к жизни людей. При этом субъекты депрессии добровольно избирают альтруистическую стратегию поведения, которая состоит в освобождении своего места и всего причитающегося ресурса для более адаптивных и стрессоустойчивых особей. Сам же альтруизм лежит в основе влечения к

смерти, особливо в тих ситуаціях, которые вызваны депрессивной реакцией, связанной с фактическим либо субъективным изменением статуса субъекта.

Резюме. Данная работа посвящена исследованию агрессивной и альтруистической компонент, составляющих влечение к смерти. Автор подробно изучает «инстинкт танатоса», высвечивает взаимосвязь этого инстинкта с депрессией и рассматривает различные способы совладания с данным влечением. Особое внимание в работе посвящено исследованию эволюционной роли депрессии в формировании самого «инстинкта танатоса», а влечение к смерти рассматривается с позиции естественной альтруистической стратегии субъекта, переживающего фактическое либо субъективное снижение собственного ранга. **Ключевые слова:** влечение к смерти, альтруизм, депрессия.

Резюме. Работа посвящена дослідженню агресивної та альтруїстичної компонент, що складають потяг до смерті. Автор детально вивчає «інстинкт танатосу», висвітлює взаємозв'язок цього інстинкту з депресією та розглядає різні способи опанування цього потягу. Особливу увагу у роботі присвячено дослідженню еволюційної ролі депресії у формуванні самого «інстинкту танатосу», а потяг до смерті розглядається з позиції природної альтруїстичної стратегії суб'єкту, що відчуває фактичне або суб'єктивне зниження власного рангу. **Ключові слова:** потяг до смерті, альтруїзм, депресія.

Summary. This work is dedicated to the research of aggressive and altruistic components that the desire to death includes. The author studies the “Tanatos instinct” very carefully, shows the correlation of this instinct with depression and research different ways of how to cope with this inclination. The author pays a special attention on the investigation of evolutionary role of depression in the “Tanatos instinct” forming. The desire to death is considered as the natural altruistic strategy of person that feels the real or subjective declination of rang. **Keywords:** desire to death, altruism, depression.

Литература

1. Бутовская М.Л. Агрессия и примирение как проявление социальности у приматов и человека // *Общественные Науки и Современность*. 1998. №6, с. 149-161.
2. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб.: Питер, 1997. – 336 с.
3. Дольник В.Р. Непослушное дитя биосферы – СПб.: Петроглиф, 2007. – 352 с.
4. Зотова М. В. Суицидальное поведение: механизмы развития, диагностика, коррекция. – СПб.: Речь, 2006. –144 с.
5. Кейсельман (Дорожкин) В.Р. Альтруизм: так называемое добро. – Симферополь.: “Таврия”, 2010. – 348 с.
6. Лоренц К. Так называемое зло. – М.: Культурная революция, 2008 – 616 с.
7. Менингер К. Война с самим собой. – М.: «ЭКМО-Пресс», 2001. – 480 с.
8. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъективности.– Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996.– 512 с.

- виховно-трудова колонія Державного департаменту України з питань виконання покарань (Міністерство юстиції).

Забезпечення діяльності спеціальних органів і служб у справах дітей та спеціальних установ для неповнолітніх ґрунтується на Конституції України, регламентується правовими актами України, Постановами Верховної Ради України, Указами й розпорядженнями Президента України, постановами й розпорядженнями Кабінету Міністрів України, нормативними актами МВС, відомчими положеннями та інструкціями, а також рішеннями місцевих органів державної виконавчої влади, представницьких органів місцевого самоврядування з питань, що належні до їх компетенції.

Зокрема, не потребує обґрунтування, положення про те, що неповнолітні правопорушники та злочинці – це особливе питання для держави і воно повинно бути обов'язково вирішеним. Тому, за сучасних умов, роль державних органів та інших спеціальних органів і установ, що займаються неповнолітніми, повинна зростати, оскільки тільки держава визначає соціальний статус неповнолітніх у суспільстві, забезпечує особі можливість для всебічного розвитку, здійснює соціальний і правовий захист кожної людини.

Основним спеціальним органом, який має на меті займатися запобіганням правопорушень та злочинів неповнолітніх в органах внутрішніх справ, є кримінальна міліція у справах дітей, яка є структурним підрозділом кримінальної міліції системи Міністерства органів внутрішніх справ.

Найважливішим напрямом роботи кримінальної міліції у справах дітей є профілактика правопорушень та запобігання злочинам серед неповнолітніх, про що зазначено в нормативних актах та документах, які регулюють діяльність цього спеціального суб'єкта запобіжної діяльності.

Зокрема, науковець А.П. Тузов у власній праці «Актуальні питання ранньої профілактики злочинів неповнолітніх» зазначав, що під профілактикою правопорушень розуміють сукупність заходів, які здійснюються державними органами та громадськими організаціями і мають на меті:

- оздоровлення умов життя і виховання неповнолітніх, коли ситуація перешкоджає їх нормальному розвитку;
- припинення та усунення дії антигромадського впливу на неповнолітніх;
- вплив на неповнолітніх, які допускають відхилення в поведінці, з метою перешкодити закріпленню у них антигромадських поглядів та звичок [4, с. 53].

Багаторічна профілактична робота науковців засвідчила, що невід'ємною складовою профілактики правопорушень серед неповнолітніх є індивідуальна профілактика. В індивідуальній профілактичній роботі використовуються методи переконання, примусу, надання допомоги у вирішенні складних життєвих проблем. Залежно від її об'єкта індивідуальну профілактику можна поділити на:

- ранню профілактику, спрямовану на ліквідацію обставин, які негативно впливають на формування особи неповнолітніх, та запобігання їх становленню на злочинний шлях;
- усунення чинників, що сприяли вчиненню конкретних злочинів;

Аналізуючи ступень наукової розробленості проблем профілактики злочинності серед неповнолітніх, варто зазначити, що її методологічні, загальнотеоретичні та прикладні аспекти досить активно досліджувалися кримінологами, соціологами, психологами, педагогами, у роботах яких порушуються питання загальної, спеціальної, індивідуальної профілактики правопорушень підлітків. У працях С.Ю. Бабенко, В.В. Вітвіцької, В.М. Оржиховської, І.І. Ковальнової, А.П. Тузова та інших розробляються інноваційні підходи та конкретні психолого-педагогічні методи профілактики та корекції противоправної поведінки неповнолітніх.

Як юридичний термін «профілактика» в широкому значенні – це складна, об'єктивно обумовлена система керованої діяльності, що закономірно формувалася на конкретному історичному етапі суспільного життя і яка забезпечує науково-теоретичну та практичну реалізацію заходів, спрямованих на запобігання злочинам і злочинності [2, с. 61].

За нинішніх складних умов держава вживає відповідних заходів, аби пом'якшити становище загальносоціальними засобами. Прийнято низку законів, які захищають інтереси неповнолітніх і молоді. Це, зокрема, закони України «Про освіту», «Основи законодавства України про охорону здоров'я», «Про державну допомогу сім'ям з дітьми», «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні», «Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх», Указ Президента України від 28 січня 2000 р. «Про додаткові заходи щодо запобігання дитячій бездоглядності», де наголошується на тому, що «необхідно значно посилити увагу до соціальних проблем неповнолітніх і перш за все з метою профілактики правопорушень серед дітей та підлітків, які залишилися без батьківського піклування» [3, с. 10-11].

Відповідно до Закону України «Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх», здійснення соціального захисту і профілактики правопорушень серед неповнолітніх покладається на:

- Державний комітет України у справах сім'ї та молоді, Республіканський комітет у справах сім'ї та молоді Автономної Республіки Крим, служби у справах неповнолітніх обласних, Київської та Севастопольської міських, районних державних адміністрацій, виконавчих органів міських і районних у містах рад;
- школи соціальної реабілітації та професійні училища соціальної реабілітації органів освіти (Міністерство освіти);
- центри медико-соціальної реабілітації неповнолітніх закладів охорони здоров'я (Міністерство охорони здоров'я);
- притулки для неповнолітніх служб у справах неповнолітніх (Міністерство внутрішніх справ);
- суди;
- кримінальну міліцію у справах дітей органів внутрішніх справ (Міністерство внутрішніх справ);
- приймальники-розподільники для неповнолітніх органів внутрішніх справ (Міністерство внутрішніх справ);

9. Протопопов А.И. Трактат о любви, как её понимает жуткий зануда. – М.: «КСП+», 2002. – 304 с.

10. Самохвалов В.П. Этология человека: некоторые последствия объективных исследований поведения человека для медицины и антропологии// Таврический Журнал Психиатрии, 1997, № 1(2), с. 50-80.

11. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении. Монография. – К.: «Просвіта», 1996. – 404 с.

12. Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия. // Психология бессознательного. Питер, 2005. с. 340-377.

Подано до редакції 12.10.2010

УДК 159.923.2 – 053.67:159.937.51:159.98

РОЗВИТОК САМОСВІДОМОСТІ ЮНАКІВ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЗАСОБАМИ КОЛЬОРОВОГО ТРЕНІНГУ

*Кучеренко С. В., аспірант РВНЗ
«Кримський гуманітарний університет», м. Ялта*

Постановка проблеми. Проблема балансу між соціальною інтеграцією і індивідуалізацією гостро постає саме для юнацького віку, оскільки індивідуалізація передбачає критичне осмислення соціальних цінностей та побудову на цій основі власної системи ціннісних орієнтацій, що є проявом розвитку самосвідомості юнака. Таким чином, розвиток самосвідомості – актуальна проблема юнацького віку, що вимагає детального вивчення.

Метою статті є виклад результатів дослідження розвитку самосвідомості юнаків в умовах вищого навчального закладу засобами кольорового тренінгу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Самосвідомість як ядро особистості є об'єктом дослідження вітчизняних вчених Д. О. Леонтьєва, І. С. Кона, В. В. Століна, П. Р. Чамати, І. І. Чеснокової та ін. [3; 9; 5]. Сутність і структура самосвідомості особистості та психологічні характеристики її основних компонентів висвітлені в роботах В. П. Зінченко, О. М. Леонтьєва, Б. Ф. Ломова, Р. Бернса, У. Джеймса, П. Р. Чамати, В. А. Петровського, В. В. Століна, І. С. Кона, Ю. М. Швалба, О. Є. Гуменюк [5]; вікові особливості самосвідомості розглядалися у працях В. С. Мухіної, А. В. Петровського, Д. Б. Ельконіна, К. О. Абульханової-Славської, Т. М. Титаренко, Е. Еріксона, Е. Шпрангера, С. Д. Максименко [8]. Сучасні вчені України та СНГ досліджують самосвідомість особистості та її компоненти (Л. В. Кочнева, Н. О. Антонова, О. М. Ічанська, Л. В. Вереїна, М. О. Антоненко, І. П. Андрійчук, В. М. Нікітін, Є. В. Кірейчева) [1; 4; 2].

Виділення невирішених частин загальної проблеми. Незважаючи на актуальність проблеми, залишаються малодослідженими наступні проблеми: критерії та рівні розвитку самосвідомості, шляхи і механізми її розвитку в юнацькому віці, а саме, в умовах освітнього середовища коледжу і університету. Практично відсутні комплекси методик, спрямовані на розвиток самосвідомості юнака із використанням кольорового тренінгу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Об'єктом нашого дослідження є самосвідомість юнаків. Предмет дослідження – розвиток самосвідомості юнаків засобами кольорового тренінгу. Мета дослідження: визначення, теоретичне обґрунтування і експериментальна перевірка можливості розвитку самосвідомості юнаків засобами кольорового тренінгу.

Сутність та структура самосвідомості особистості. Самосвідомість у сучасній психології розглядається як усвідомлення людиною себе як індивідуальності, що проявляється в процесі усвідомлення особистісного змісту вищих цінностей у контексті життєвого шляху [4]. Наше дослідження ґрунтується на концепції рівневої будови самосвідомості В. В. Століна [9], що використовувалась багатьма дослідниками (І. С. Коном, С. Р. Пантілєєвим, І. І. Чесноковою та ін.). Перевагою концепції рівневої будови самосвідомості є урахування активності людини, завдяки якій формується і функціонує її самосвідомість. У вітчизняній психології були спроби побудувати з окремих компонентів цілісну структуру самосвідомості.

Якщо перенести типологію модальностей В. П. Руднева на структуру і розвиток самосвідомості, одержуємо такі **компоненти самосвідомості** [5]: 1) *емоційно-рефлексивний*, що передбачає відображення у переживаннях особливостей власного Я; 2) *епістемологічний*, що вміщує в себе категоріальне Я із ставленням до себе; 3) *ціннісний*, в якому міститься ієрархія ціннісних орієнтацій з тенденціями внутрішніх змін (до більшої дружельюбності чи домінантності) і ступінь просоціальності системи ціннісних орієнтацій; 4) *вчинково-інтернальний*, що відображає міру відповідальності особи за значущі в її житті події та готовність долати несприятливі умови власною активністю. Вчинково-інтернальний компонент є інтегруючим, оскільки поєднує в собі емоційно-оцінкові, когнітивні і ціннісні складові [5].

Розвиток самосвідомості – це процес кількісних та якісних змін внутрішнього світу особистості, мета якого – творення самої себе. Розвиток передбачає послідовність певних стадій, періодів, що характеризують рух від нижчих до вищих рівнів завдяки самопізнанню і самотворенню [8]. Але розвиток здійснюється в просторі зв'язків особи з іншими людьми – усвідомлюючи себе в іншому, ніби повертаючись до себе, людина ніколи не може досягнути тотожності з самою собою, віддзеркалене Я не співпадає з Я-діючим [3]. Таким чином, сутнісне в особистості людини – бути першопричиною активності, вступає в протиріччя з існуванням – бути представленим в інших людях і самому собі. В такому самотворенні себе як суб'єкта, відображенні в інших людях, і знову – самопізнанні і самотворенні – відбувається розвиток самосвідомості.

Залежно від вираження компонентів структури самосвідомості, згідно основного механізму розвитку самосвідомості і його чинників, нами запропоновано такі **рівні і показники розвитку самосвідомості**:

1) *емоційно-рефлексивний* – переживане Я як безпосередньо-емоційна загальна оцінка образу себе, показником розвитку відповідно є позитивність переживаного Я: низька внутрішня конфліктність і самозвинувачення, бажання змінюватись;

реалізації// сучасні системи вищої освіти: порівняння для України /Козаков В.А. – К.: Видавничий дім «Km Academia», 1997- с.60-82.

3. Колесникова І.А. Педагогическая реальность в зеркале междисциплинарной рефлексии./Колесникова И. А.– СПб.,1999.–242 с.

4. Озерська О.Ю. Система підготовки вчителя в Японії: Монографія. – Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, 2006. – 219 с.

5. Семенов І.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности /Семенов И.Н., Степанов С.Ю. // Вопросы психологии. –1983.– №2 – с.35-42

6. Серьожникова Р.К. Творчий педагогічний потенціал майбутнього викладача економіки: теорія і практика професійно-педагогічної підготовки в університеті непедагогічного профілю. Монографія./ Р.К. Серьожникова – Донецьк: ВДНЗ “ДонНТУ”, 2009. – 297 с.

7. Серьожникова Р.К. Формування творчого педагогічного потенціалу майбутнього викладача у процесі професійної підготовки в університеті. Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04.– Одеса, 2009. – 442 с.

Подано до редакції 18.05.2010

УДК 343.95+37

ІННОВАЦІЙНЕ ОСВІТНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЗАСІБ ПРОФІЛАКТИКИ ЗЛОЧИННОСТІ НЕПОВНОЛІТНІХ

Степакова Наталія Миколаївна
старший лаборант кафедри іноземних мов, здобувач
Запорізький юридичний інститут ДДУВС

Проблема правопорушень серед неповнолітніх була і залишається однією з найгостріших. Негативні соціально-економічні та політичні процеси, які відбуваються в суспільстві, вражають насамперед неповнолітніх. Причин чимало: погіршення кримінальної обстановки, спад виробництва, безробіття, майнове розшарування населення, поширення алкоголізму і наркоманії, низька ефективність виховного впливу сім'ї, школи, громадськості, незайнятість суспільно корисною працею. Моральним знищувачем сьгодні виступають засоби масової інформації, телебачення перенасичено сценами відвертого кровавого насилля, криза школи та перенасичення і де систематизація освітнього інформаційного простору. Немало правопорушень обумовлено організаційними недоліками навчально-виховного процесу. А тому профілактика правопорушень – справа надзвичайної державної ваги.

Метою цієї статті є з'ясування складової профілактики правопорушень серед неповнолітніх, її сутності, і вирішенні проблем, які сформували антигромадські вчинки серед неповнолітніх.

Завданням статті є висвітлення сукупності заходів спрямованих на ліквідацію обставин, які негативно впливають на формування особи неповнолітніх.

переживає усі ті почуття, які уявлювана особа повинна випробувати в певній ситуації. Сценарій рефлепрактики “ Я у світі педагогічної професії” включав три заняття практичного характеру: “Потенціал минулого”, “Моя професійна позиція”, “Обрії майбутньої творчої педагогічної діяльності” і два діагностувальних: “Динаміка цінностей педагогічної діяльності”, “Самовизначення в педагогічному конфлікті”. У процесі рефлепрактики особливе значення надавалось інтерпретації психолого-педагогічних текстів, умінню обґрунтувати та відстояти свою позицію в діалозі. Спілкування з творами науковців, педагогів доводило парадоксальну особливість тексту перетворювати умовне в реальне й минуле в дійсне. У процесі рефлепрактики здійснено добір психолого-педагогічних текстів в усіх варіаціях до навчальних курсів, що викладалися на основі технології творчого саморозвитку, актуалізації творчого педагогічного потенціалу.

Висновки. Запропонована педагогічна технологія зумовлювала нову якість викладання та освоєння психолого-педагогічних дисциплін, дозволяла формувати творчу особистість студента, який уміє включатися в діалог з авторами, самостійно здобувати знання, самонавчатися.

Резюме. У статті розглядається професійна самоактуалізація майбутнього викладача економіки як процес, спрямований на усвідомлення власних професійно значущих індивідуально-креативних особливостей, адекватний і активний прояв їх у навчальній, квазіпрофесійній і навчальній професійно-педагогічній діяльності з урахуванням вимог, що ставляться майбутнім фахівцем у творчій професійно-педагогічній діяльності. **Ключові слова:** професійна самоактуалізація, майбутній викладач економіки, університет непедагогічного профілю, креативний менеджмент навчання.

Резюме. В статье рассматривается профессиональная самоактуализация будущего преподавателя экономики как процесс, направленный на осознание собственных профессионально значимых индивидуально-креативных особенностей, адекватное и активное проявление их в учебной, квазипрофессиональной и учебной профессионально-педагогической деятельности с учетом требований, предъявляемым будущему специалисту творческой профессионально-педагогической деятельностью. **Ключевые слова:** профессиональная самоактуализация, будущий преподаватель экономики, университет непедагогического профиля, креативный менеджмент обучения.

Summary. In the article direction of professional self actualization of future teacher of economy as process, sent to realization own professionally meaningful individual- creative features is examined in the article, adequate and active display them in educational and educational professionally-pedagogical activity taking into account requirements, produced to the future specialist by creative professionally-pedagogical activity. **Keywords:** professional self actualization, future teacher of economy, university of unpedagogical type, creative management of teaching.

Література

1. Кирьякова А. И. Теория ориентации личности в мире ценностей: Монография./Кирьякова А. И. – Оренбург, 1996. – 188 с.
2. Козаков В.А. Вища освіта в Україні та у світі: проблема цілей та їх

2) *епістемологічний* рівень містить результати самопізнання в формах Я-реального і Я-ідеального та характеристик ставлення до себе, показником розвитку є позитивне ставлення до себе, самоповага, впевненість у собі, здатність до самокерівництва;

3) *ціннісний* – ціннісне ставлення до себе і світу в формах ціннісних орієнтацій, показником розвитку є прагнення більшої дружельюбності та просоціально спрямованість ціннісних орієнтацій;

4) *вчинково-інтернальний* (екзистенціальний рівень), якому відповідають процеси саморегуляції та самоконтролю, позитивними показниками на цьому рівні є інтернальність, віддання переваги цінностям діяльності, а не цінностям-умовам;

5) *інтегративний рівень* (власне суб'єктний рівень), якому відповідає процес самоефективності як позитивного самоствердження і самоздійснення, що робить можливим самореалізацію особистості. В основі суб'єктності лежить здатність індивіда до самодетермінації, до керування власним життям, здійснення зважених життєвих виборів.

Перехід до вищих рівнів розвитку самосвідомості характеризується зростанням сутнісної активності і відчуття внутрішньої свободи; інтеграцією на більш високому рівні сутнісного та інтер-індивідуального чинників розвитку; пошуком нових можливостей самопізнання і самотворчості; домінуванням певних компонентів самосвідомості від емоційно-рефлексивного до вчинково-інтернального.

Емпіричне дослідження рівнів розвитку самосвідомості юнаків. Психолого-педагогічний експеримент для двох гомогенних груп з попереднім та підсумковим тестуванням спрямований на перевірку гіпотези про те, що спеціально сконструйований кольоровий тренінг сприятиме розвитку самосвідомості юнака на основі усвідомлення переживання власних особливостей, бажань, цілей і труднощів, виражених в кольорі. Передбачається проведення констатувального і контрольного діагностичних зрізів, між якими в експериментальній групі проводиться формувальний експеримент.

В констатувальному експерименті взяли участь 164 чол., студенти Економіко-гуманітарного коледжу РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта) спеціальностей „Менеджмент і адміністрування”, „Дизайн”, „Образотворче мистецтво”, „Музичне мистецтво”; Ялтинського торгового-економічного коледжу Київського Національного торгового-економічного університету (м. Ялта) і студенти РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” спеціальностей „Фінанси”, „Банківська справа” (перший курс) і „Соціальна педагогіка” (четвертий курс) 16-20 років обох статей (67,1% юнок і 32,9% юнаків).

Для вивчення емоційно-рефлексивного компоненту самосвідомості особистості, використано шкали №7,8, 9 Методики вивчення ставлення до себе С. Р. Пантілєєва („самоприхильність”, „внутрішня конфліктність”, „самозвинувачення”). Для вивчення епістемологічної складової самосвідомості використовуються шкали №2 – „самовпевненість”, №3 – „самокерівництво” і №4 – „дзеркальне Я”, самоповага за тестом Т. Лірі (ступінь відповідності „Я-реального” і „Я-ідеального”). Методика вільного самоопису В. В. Хороших

доповнює характеристику епістемологічного компоненту. Крім того, додаткову інформацію містить проєктивний малюнок „Я такий, який є“. Ціннісний компонент самосвідомості діагностовано методикою М. Рокича в модифікації О. Б. Фанталової у сполученні із проєктивними малюнками („Я в майбутньому“, „Моя мрія“, „Людина, якою я хочу стати“). Вчинково-інтернальний компонент самосвідомості діагностується методикою визначення рівня суб'єктивного контролю Є. Ф. Бажина, С. О. Голинкіної, О. М. Еткінда, враховується віддання переваги ціннісним орієнтаціям діяльності і наявність екзистенційного Я в вільних самоописах. З метою виявлення можливих взаємозв'язків особливостей самосвідомості юнаків з відданням переваги певним кольорам і ступенем близькості до середньонормативного вибору використано Тест Люшера [6; 10] (восьмиколірний субтест і повний варіант).

Емпіричні результати за всіма методиками дібраного діагностичного комплексу згруповувались і узагальнювались за компонентами самосвідомості. Після статистичної обробки отриманих коефіцієнтів (обчислення параметрів розподілу), отримано процентильну шкалу з кожного компоненту самосвідомості. Таким чином, виявлено групи досліджених, які потребують цілеспрямованої роботи з розвитку самосвідомості. Серед них:

1) юнаки з низьким рівнем виразності вчинково-інтернального компоненту самосвідомості (11 чол., тобто 6,7%), у яких виражена екстернальність (зовнішній локус контролю) і віддання переваги цінностям-умовам над цінностями діяльності;

2) юнаки з низьким рівнем виразності ціннісного компонента самосвідомості першого типу: 14 чол., тобто 8,5%, які не схильні віддавати перевагу альтруїстичним цінностям і цінностям активності, не бажають бути більш дружелюбними;

3) юнаки з низьким рівнем епістемологічного компоненту самосвідомості (12 чол. – 7,3%), які характеризуються низькою самовпевненістю, самокерівництвом, самоцінністю, самоприняттям і відсутністю позитивного дзеркального Я, значною розбіжністю між Я-реальним і Я-ідеальним;

4) юнаки з високим рівнем виразності емоційно-рефлексивного компоненту самосвідомості (12 чол. – 7,3%), у яких висока емоційна напруженість, внутрішня конфліктність і значно виражено невдоволення собою;

5) певна робота з гармонізації компонентів самосвідомості бажана у випадку високого рівня виразності ціннісного компоненту другого типу або епістемологічного – 10 чол. (6,1%) і 7 чол. (4,3%), оскільки в першому випадку спостерігається надмірне прагнення до домінування і цінностей зовнішнього успіху та цінностей-умов, в другому – схильність до завищення самооцінки та ідеалізація образу себе; рівню вище за середній емоційно-рефлексивного компоненту самосвідомості (38 чол., 23,2%) та нижче за середній вчинково-інтернального компоненту (37 чол. або 22,6%).

Отже, дослідження особливостей самосвідомості на виборці 164 чол. показало, що близько 29,8% випробуваних має потребу в певній роботі з розвитку самосвідомості та оптимізації її компонентів і 56,2% юнаків певна робота з розвитку самосвідомості бажана.

включає набуття нового через перехід потенційного в актуальне, через нівеляцію застарілих утворень і формування нових за умов інтенсифікації творчої діяльності. Отже, мова йде про еволюцію життєвого потенціалу (Ш. Бюллер) студента, тобто поступальний розвиток його творчих, професійних, особистісних та інших можливостей і ресурсів у реальній професійно-педагогічній підготовці.

Дієвим механізмом активізації та збагачення творчих педагогічних можливостей студента, його творчого потенціалу має стати креативна (творча) спрямованість системи психолого-педагогічної освіти в університеті непедагогічного профілю. Креативність (творення) визначається не стільки критичним ставленням студента до нового з погляду наявного досвіду, скільки відкритістю до нового й сприйнятливістю нового, вона збільшує вірогідність творчих досягнень майбутнього викладача економіки при наявності високої мотивації до творчості та оволодіння необхідними творчими вміннями.

Креативна спрямованість забезпечувалася спецкурсом. У змісті спецкурсу „Креативний менеджмент навчання“, що є варіативним, виокремлено три змістових розділи: „Креативність як найважливіша характеристика творчої діяльності викладача“, „Особистісно-ціннісний підхід до розвивальної освіти - основа креативного менеджменту навчання“, „Креативні психолого-педагогічні технології“. Логіка розкриття навчального матеріалу полягала в поступовому переході від аналізу та визначення цієї дефініції як соціально-педагогічного явища і психолого-педагогічного феномена до висвітлення особливостей рефлексивно-гуманістичної психології співтворчості, механізму креативної самоактуалізації через структурно-функціональний спектр розвитку особистості як гуманітарної системи.

При включенні цієї інформації до навчального матеріалу суттєво, порівняно із базовими дисциплінами, підвищувався рівень складності професійно-педагогічної підготовки студентів, поглиблювався її зміст, посилювалась аналітичність, забезпечуючи її наскрізний характер. Студенти опановували дещо інший вектор проблеми – рефлексію як засіб професійно-творчого самоздійснення – це спеціальне культивування студентом у собі саморозвивальної системи цінностей, коли здійснюється саморух смислів, їх самопородження.

Значну роль в інтеграції теоретичних знань і практичної діяльності майбутнього викладача економіки відіграла рефлепрактика як метод розвитку творчого потенціалу студента. Рефлепрактика – це психолого-педагогічна програма розвитку рефлексивних і творчих здібностей її учасників, заснована на способах саморозвитку в процесі співтворчості. Основою рефлепрактики був імаго-метод. Імаго-метод – це метод створення образу самого себе за допомогою спеціальних прийомів: переказу психолого-педагогічних текстів із переведенням розповіді в задалегідь заданий діалог; імпровізований діалог; імпровізації задалегідь заданої ситуації та ін. Застосування методу припускає ієрархічне наростання. Для організації рефлексивно-інноваційного практику було обрано групову форму соціально-психологічної роботи. На початковій стадії студенти виступали у ролі оповідача або слухача. Первісна й основна форма – розповідь від якого-небудь імені. Уживаючись в образ, людина

реалізацію, що є ознакою зрілості суб'єкта. Педагогічна діяльність стає складовою життя майбутнього викладача економіки – суб'єкта. Саме це спонукає його до відповідальних вчинків. У такого студента – майбутнього фахівця “професійна творчість” нерозривна з творчою життєдіяльністю загалом. Усе це можливо тоді, коли студент стане суб'єктом психічної активності – при такому психічному стані, який виражає активність особистості на рівні свободи, творчості, свідомої діяльності (М. Боритко, В. Татенко).

Під професійними можливостями або професійним потенціалом ми розуміємо внутрішню за джерелом виникнення й креативну за змістом та спрямованістю рушійну силу людини, що виявляє свою сутність у вигляді здатності до самоорганізації перетворюючих змін у сфері внутрішнього світу особистості та професійної діяльності на шляху досягнення її майстерності. При цьому професійна самоактуалізація майбутнього викладача економіки є “особистісною передумовою ефективної педагогічної діяльності” (А. Линенко), а “психічний стан може переходити в процесі діяльності у властивість, у систему інтегрованих властивостей, у якість особистості” (К. Дурай-Новакова) майбутнього викладача економіки.

Передумовами розробки концептуально-теоретичної моделі слугувало розуміння, що основною метою самопізнання, самовизначення, самоактуалізації є усвідомлення, осмислення й переосмислення студентом засобів здійснення педагогічної діяльності та себе як її суб'єкта, що забезпечує: а) здатність студента до рефлексивного засобу здійснення та аналізу педагогічної діяльності з метою її коригування; б) саморегуляцію студента як суб'єкта творчої навчальної діяльності, що опосередкована професійною самоактуалізацією; в) актуалізацію внутрішніх потенційних можливостей особистості, що проявляється у креативній поведінці та є підставою для становлення творчої позиції.

Основними параметрами актуалізації творчого педагогічного потенціалу студента виступають: інтерес до педагогічних явищ; оперативність “перенесення”; “бачення” проблеми, науковий підхід до її рішення.

Різноманітні види творчої навчальної діяльності із створення професійно-педагогічних цінностей становлять загальну форму прояву творчого потенціалу майбутніх фахівців – професійно-творчу позицію майбутнього викладача економіки.

Потенційні можливості особистості – це сукупний результат її суб'єктної активності життєтворчості. Вони виражають рух на майбутнє, водночас включають актуальні набуті результати, і якщо потенційні особливості виражають тенденції перспективи становлення особистості, а також перетворення їх на актуальні, і навпаки, то це є істотним механізмом її творчого зростання, що характеризує динаміку, рух, появу новоутворень. Виходячи з цього, саме в суб'єктній активності криється потенціал людської творчості і творення себе самого і свого оточення, і саме від того, як будуть розкриватися властивості особистості, залежить шлях студента до професійної майстерності як вищого рівня прояву педагогічної творчості.

Становлення творчої позиції особистості – це діалектичний процес, що

З метою виявлення груп юнаків з різними рівнями розвитку самосвідомості на вибірці 164 чол., використаний метод аналізу кластерних центрів (K-Means Cluster) за допомогою програми STATISTICA `99 Edition 5.5. Теоретично спрогнозовані **рівні самосвідомості** знайшли емпіричне підтвердження в констатувальному експерименті.

Перший рівень – *екстернальний*, або початковий – характеризується екстернальним локусом контролю, низькою вираженістю епістемологічного компонента, відданням переваги цінностям зовнішнього успіху і домінування, високими значеннями емоційно-рефлексивного компоненту.

Другий – *емоційно-рефлексивний*: при вираженості однойменного компоненту самосвідомості (рівень вищий за середній або високий), на середньому рівні виражені епістемологічний і ціннісний компоненти, вчинково-інтернальний – на рівні нижче за середній або низькому.

Третій – *епістемологічний*, – характеризується домінуванням епістемологічного компоненту самосвідомості в поєднанні з відданням переваги цінностям зовнішнього успіху і домінуванню за рахунок альтероцентричних цінностей і альтруїстичності.

Четвертий рівень (*ціннісний*) характеризується значним відданням переваги альтероцентричним цінностям і альтруїстичним рисам в поєднанні з високими значеннями епістемологічного компоненту, причому емоційно-рефлексивний і вчинково-інтернальний компоненти не виражені.

П'ятий – *вчинково-інтернальний* – високі значення вчинково-інтернального компоненту самосвідомості поєднуються з відданням переваги альтероцентричним цінностям та альтруїстичності за рахунок цінностей досягнення і домінантності.

Шостий, найвищий рівень – *інтегративний*, що характеризується домінуванням вчинково-інтернального компоненту самосвідомості в поєднанні зі значним вираженням епістемологічного і ціннісного компонентів (рівень вищий за середній) та незначним вираженням емоційно-рефлексивного компоненту. Розподіл юнаків за рівнями розвитку самосвідомості відповідно до навчальних груп представлений у табл. 1.

Таблиця 1

Рівні розвитку самосвідомості юнаків за навчальними групами (%)

Групи	Рівні самосвідомості					
	1	2	3	4	5	6
Студенти КГУ 1 курс	15,8	28,9	15,8	26,3	5,3	7,9
Студенти КГУ 4 курс	0	31,25	12,5	6,25	25	25
Студ. коледжу ЯТЕК	15,8	18,4	26,3	15,8	5,3	18,4
Студ. коледжу ЕГК КГУ	9,7	29,2	18,1	15,3	13,9	13,9

Як видно з таблиці 1., юнакам четвертих курсів більш характерні високі рівні розвитку самосвідомості – п'ятий (вчинково-інтернальний) і шостий,

інтегративний (25%), порівняно з 5,3% і 7,9% першого курсу та 13,9% студентів коледжу. Крім того, серед представників старших курсів відсутні юнаки з початковим рівнем розвитку самосвідомості (екстернальним). Вцілому констатувальний експеримент виявив наявність у продіагностованих юнаків значного потенціалу розвитку самосвідомості як у підвищенні рівня, так і в кращому усвідомленні власних особливостей. Таким чином, розвиток самосвідомості юнака проявляється у зміні рівня самосвідомості від початкового – екстернального до п'ятого, вчинково-інтернального, або шостого, інтегративного. Причому навні такі тенденції розвитку: зростання в процесі загальної інтернальності та віддання переваги альтероцентричним (альтруїстичним) цінностям; зниження інтенсивності емоційно-рефлексивного компоненту; незначне зниження епістемологічного компоненту, тобто подолання ідеалізації образу Я.

Розвиток самосвідомості юнаків засобами кольорового тренінгу. Методологічною основою тренінгових занять є положення про те, що розвиток самосвідомості юнака відбувається через залучення його в таку діяльність, що може підвищити самоповагу, змінити образ себе, залучити в таку взаємодію зі значимими іншими, у якій відбувається засвоєння актуальних життєвих цінностей і стратегій поведінки. Основним завданням кольорового тренінгу для юнаків, на відміну від дошкільників і молодших школярів [7] є рефлексія створених кольорових образів себе у часі, окремих власних якостей, життєвих цілей і труднощів. Оскільки переживання, за С. Д. Максименком, є умовою особистісного розвитку [8], то усвідомлення і матеріалізація в кольоровому малюнку переживань щодо себе і власного життя сприятиме розвитку самосвідомості юнака.

Метою формувального експерименту є розвиток самосвідомості юнаків засобами кольорового тренінгу в умовах вищого навчального закладу (коледжу і університету). Виходячи з умов організації навчальної діяльності в коледжі та університеті, можна сформулювати такі напрямки оптимізації розвитку самосвідомості юнака засобами кольорового тренінгу: 1) використання спеціального комплексу вправ на заняттях з психології: тренінг з використанням кольору (кольоровий тренінг); 2) систематичне ведення психологічного щоденника: індивідуальне самопізнання, проектування майбутнього і самотворення; 3) ознайомлення з основами психології кольору на заняттях психологічного гуртка та практичних заняттях з психології (теоретична підготовка для подальшого опрацювання в тренінгу); 4) використання спеціальних арт-терапевтичних вправ та завдань творчого характеру на заняттях психологічного гуртка; 5) створення рекламних проектів (презентацій, плакатів, та ін.) з актуальних проблем побудови власної ідентичності в сучасному світі (наприклад, „Не каліч свою душу неправильною кар'єрою“, „Знайди себе“, „Сенс мого життя“, т.ін.). Створені проекти брали участь у фестивалі соціальної реклами психологічного характеру „Все в твоїх руках“, що проводився на базі Економіко-гуманітарного коледжу РВНЗ „Кримський гуманітарний університет“ у 2009р.

Кольоровий тренінг складається з вправ і творчих завдань із застосуванням кольору в малюванні, конструктивній і рефлексійній діяльності:

що припускає тотальну рефлексію всього свого життя, звертання, інверсію вглибину себе, вироблення суб'єктного ставлення до свого життя, зокрема й до професійної діяльності [5].

Сучасні науковці (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, Г. Балл, І. Бех, О. Бондаренко, М. Боришевський, Б. Братусь, Ю. Долінська, Л. Коган, Д. Леонт'єв, В. Муляр, О. Орлов, О. Скрипченко, Л. Сохань, В. Татенко та ін.) розглядають індивіда як самоактуалізуючу особистість з розвиненою суб'єктністю, здатного до самовияву, активного суб'єкта власної життєдіяльності, життєтворчості [6].

Формулювання цілей. Метою статті є визначення особливостей «креативного менеджменту навчання» як передумови професійної самоактуалізації майбутнього викладача профільної дисципліни у процесі бінарної професійно-педагогічної підготовки в університеті непедагогічного профілю.

Виклад основного матеріалу. Самоактуалізація особистості розуміється нами як складна структурована система взаємопов'язаних дій, через які актуалізується потенціал особистісних властивостей і здібностей студента у процесі навчання.

Розглядаючи самоактуалізацію в контексті підготовки студентів до педагогічної діяльності, було виділено поняття ”професійна самоактуалізація“, що трактується багатьма дослідниками (С.Андрієнко, В. Сластьонін і ін.) як реалізація можливостей (індивідуальних особливостей) індивіда в професійно-педагогічній діяльності.

Зважаючи на те, що професійна самоактуалізація – це діалектичний процес, обумовлений переходом потенційного в актуальне, якісними характеристиками її є: усвідомлення, переосмислення, активність. Усвідомлення як процес доведення до свідомості індивіда інформації про себе самого, яка виступає результатом самопізнання і проявляється в самореалізації. При цьому ефективний аспект самопізнання має не менше значення, ніж когнітивний. Переживання особистості мають значення як основа одержання суб'єктивного знання і як основа повного включення в педагогічну діяльність. Переосмислення розглядається як стан особистості – «стан творчого педагогічного потенціалу», тобто передстановлення, що характеризує її самозародженість; проявляється в самоактуалізації. Активність виступає як власна динаміка особистості й джерело перетворення, підтримки її життєвосмислових зв'язків із довкіллям. Проблема активності особистості безпосередньо пов'язана з вибором і вирішується з погляду продуктивності дії, тобто суб'єктна активність.

Ми розглянемо формування професійної самоактуалізації на прикладі професійної підготовки майбутнього викладача економіки в університеті непедагогічного профілю.

Отже, розвиток майбутнього викладача економіки – суб'єкта проходить у напрямку від “формальних” до “змістово-смыслових” цінностей і цілей. Особистість здебільшого проявляється у вчинках як суттєвих формах прояву особистості (В. Роменець). Саме вчинок майбутнього викладача економіки – суб'єкта виступає втіленням власних переживань, відповідальності за їх

Н.Ничкало, О.Озерська, В.Приходько, В.Сенашенко, К.Adams, В.Kwiatkowska-Kowal) [7] підготовки викладачів профільних дисциплін у вищих навчальних закладах за рубежом і країнах СНД, підкреслює, що зміст освіти в них ґрунтується на принципах стандартизації, фундаменталізації, гуманітаризації, інтеграції і диференціації та є багатоступінчастою професійно-педагогічною освітою, яка визначає самоцінність майбутнього фахівця, його право на суб'єктивність сприйняття соціально-професійних уявлень оформлення власних смислів у цінності і ствердження їх у продуктивній діяльності, що сприяє формуванню творчої суб'єктної позиції майбутнього фахівця і його професійної самоактуалізації. Специфіка структурування навчального матеріалу з психолого-педагогічних дисциплін відображає перевагу розвивального компонента (розвивальне структурування) над освітнім. Цьому сприяє педевтологія, що досліджує проблеми особистості, професійне становлення педагога, вдосконалення і самоосвіту педагогів, зміни в суспільній ролі та функціях педагогічної професії (З. Вятровський, Г. Квятковська, В. Оконь) [7]; едукологія – наука про виховання, «вирощування» (В. Кисельов) [6], яка досліджує систему освіти цілісної креативної особистості, що виявляється у її продуктивно-творчій спрямованості, усвідомленості себе суб'єктом діяльності в довкіллі; дидакалогія, що вивчає закономірності відбору, підготовки, функціонування і підвищення кваліфікації саме педагогічної професіоналізації (Н. Гузій, А. Деркач, Н. Кузьміна, В. Сластьонін) [6].

Теоретичний огляд дозволяє констатувати, що йдеться не просто про передавання викладачем соціокультурного досвіду студентам, а про спільний “життєвий утвір” учасників освітнього процесу (О. Джурицький, Ю. Кулюткін, І. Норланд) [4]. Інформаційно-описове викладання змінюється на методологічну спрямованість навчання, що “покликана допомогти студенту перейти від змістово-репродуктивного змісту наукових знань до конструктивно діяльнісного, продуктивного” (В. Краєвський) [6, с.168], чому, на наш погляд, може сприяти креативний менеджмент навчання.

Креативно-педагогічна концепція зумовлює сферу суб'єктної педагогічної реальності як єдності двох аспектів: перший – індивідуальний суб'єкт сам себе обирає, другий – особистість не може вийти за межі людської суб'єктності і все це при наявності управління навчанням. Сутність першого аспекту визначається «індивідуально-креативним» (І. Колесникова) [3] підходом, орієнтованим на творчий розвиток особистості, що забезпечує усвідомлене формування самою людиною цілісного індивідуального контексту становлення в педагогічній реальності. Завдяки цілісності особистість виступає не як конгломерат окремих здібностей, а як гармонічний індивід. Цілісність становить нову якість у розвитку особистості, яка проявляється в тому, що особистість виявляється в усвідомленому виявленні певних можливостей, максимального їх прояву, перетворенні потенційних особливостей у форми реальної дійсності (М. Поташник). У контексті цього підходу, індивідуальність – це абсолютно ціннісний зміст свого справжнього Я. Якщо особистість – це визначеність позиції людини у стосунках з іншими, то індивідуальність – визначення власної позиції в житті, самовизначеність усередині свого життя,

вправи з самоусвідомлення, самопрезентації, проектування майбутнього, створення образних моделей структури самосвідомості, спрямовані на відрефлексування власних особливостей, мотивів, цілей, цінностей, постановку найбільш життєвих цілей, актуалізацію прагнення до самореалізації і проектування життєвих перспектив. Основним механізмом розвитку самосвідомості в колірному тренінгу є активна позиція юнака в роботі з кольором: з пасивного рецепієнта він перетворюється на активного суб'єкта перетворення і відтворення кольору різними техніками і матеріалами, виражаючи в такий спосіб відношення до різних сторін власного життя і самого себе.

Порівняємо результати контрольного зрізу після проведення формувального експерименту з даними констатувального експерименту (табл. 2.). Суттєві зрушення відбулись у вчинково-інтернальному, емоційно-рефлексивному і ціннісному компонентах самосвідомості юнаків експериментальної групи: зросла кількість осіб з високим рівнем розвитку вчинково-інтернального компоненту (з 26% до 37,1%) за рахунок зменшення кількості юнаків з середнім рівнем (з 40,7% до 22,2%), що свідчить про більшу інтернальність і віддання переваги цінностям діяльності, тобто формувальний експеримент позитивно вплинув саме на цей, інтегруючий компонент самосвідомості. Для статистичної перевірки інтенсивності змін, що відбулись в експериментальній групі, використано Т-критерій Вілкоксона (розрахунок проводився у MS Office Excel 2003), який підтвердив, що зростання показників вчинково-інтернального компоненту є статистично достовірними при $p \leq 0,05$.

Таблиця 2

Динаміка рівнів самосвідомості юнаків контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп (%)

№	Рівні самосвідомості	КГ		ЕГ	
		До	Після	До	Після
1	Екстернальний	14,3	9,5	3,7	–
2	Емоц.-рефлексивний	9,5	33,3	22,2	7,4
3	Епістемологічний	19,1	14,3	22,2	29,6
4	Ціннісний	28,6	9,5	40,7	25,9
5	Інтернальний	14,3	14,3	7,4	14,8
6	Інтегративний	14,3	19,1	3,7	22,2

Як видно з таблиці 2., до формувального експерименту суттєвих розбіжностей між контрольною і експериментальною групами не виявлено (розбіжності статистично не значущі). Крім того, обидві групи гомогенні за віком, місцем проживання та соціальним статусом: навчаються в одному навчальному закладі (Економіко-гуманітарний коледж РВНЗ „КГУ“, м.Ялта) за спеціальністю „Менеджмент і адміністрування“. Після проведення формувального експерименту в експериментальній групі, в обох групах проведено контрольний зріз, за результатами якого відбулись такі статистично достовірні зміни рівнів самосвідомості юнаків: в контрольній групі значно

зросла кількість юнаків з емоційно-рефлексивним рівнем самосвідомості (33,3% порівняно з 9,5%), чого не відбулось в експериментальній групі (7,4% порівняно з 22,2%) – за кутовим перетворенням Фішера $\phi^*_{\text{емп.}(2,333)} > \phi^*_{\text{кр.}}$ при $\rho \leq 0,01$; натомість, в експериментальній групі залишилась значна кількість юнаків з епістемологічним і ціннісним рівнями самосвідомості: 29,6% і 25,9%, незважаючи на те, що в обох групах ціннісний рівень самосвідомості став менш поширеним; також в експериментальній групі значно зросла кількість юнаків з інтегративним рівнем розвитку самосвідомості (22,2% порівняно з 3,7%). Важливо, що в експериментальній групі після проведення формувального експеримента відсутні юнаки з екстернальним рівнем розвитку самосвідомості.

Порівняння показників контрольної та експериментальної груп за повторним зрізом із показниками констатувального експерименту дозволяє зробити достовірні висновки про ефективність формувального експерименту. Порівняння показників проводилося за двома напрямками: визначення величини приросту показників у контрольній та експериментальній групах, а також порівняння показників, отриманих учнями обох груп за результатами контрольного діагностування. Статистична значущість приростів показників визначалась на підставі застосування кутового перетворення ϕ^* Фішера.

Отже, розроблена програма розвитку самосвідомості юнаків в умовах вищого навчального закладу засобами кольорового тренінгу позитивно вплинула на самосвідомість юнаків експериментальної групи. У юнаків став більш вираженим вчинково-інтернальний компонент самосвідомості, що свідчить про більшу впевненість у здатності керувати власним життям, зріс рівень самоусвідомлення, про що свідчить відсутність екстернального (початкового) і зменшення емоційно-рефлексивного рівнів розвитку самосвідомості.

Висновки 1. Самосвідомість є інтегральним утворенням особистості, що забезпечує усвідомлення людиною себе як індивідуальності, є процесом усвідомлення особистісного смислу вищих цінностей у контексті життєвого шляху. Самосвідомість складається з таких компонентів: емоційно-рефлексивного; епістемологічного; ціннісного; вчинково-інтернального. Основним механізмом розвитку самосвідомості особи є самопізнання і самотворення, що відбувається завдяки представленості в інших людях і власній сутнісній активності особистості. Теоретично обґрунтовано такі рівні розвитку самосвідомості: емоційно-рефлексивний; епістемологічний; ціннісний; вчинково-інтернальний; інтегративний рівень. 2. Запропоновано комплексну методику діагностики рівню розвитку самосвідомості особистості юнака за її компонентами, яка складається з: методики дослідження ставлення до себе С. Р. Пантілеєва; методики вільного самоопишу В. В. Хороших; тесту Т. Лірі; методики діагностики рівня суб'єктивного контролю Є. Ф. Бажина, С. О. Голинкіної, О. М. Еткінда; методики вивчення термінальних цінностей М. Рокіча в модифікації О. Б. Фанталової; та проєктивних малюнків. 3. Емпірично виявлено шість рівнів розвитку самосвідомості: екстернальний, або початковий; емоційно-рефлексивний; епістемологічний; ціннісний; вчинково-інтернальний; шостий, найвищий рівень – інтегративний. Таким чином,

імені. Т.Г.Шевченка. Випуск 56. Серія: педагогічні науки: Збірник. – Чернівці: ЧДПУ, 2008.- С.58-64.

Подано до редакції 07.10.2010

УДК 371.132

«КРЕАТИВНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ НАВЧАННЯ» ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ПРОФІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

Серьожникова Раїса Кузьмівна

*д. пед. наук, доц., професор кафедри соціології і політології
Донецького національного технічного університету*

Постановка проблеми. Як і уся вища школа, університет непедагогічного профілю стоїть перед необхідністю пошуку шляхів підвищення професійно - педагогічної освіти. Знахідкою реформування вищої освіти університету непедагогічного профілю є підготовка майбутніх викладачів профільних дисциплін, однією із особливостей якої є бінарна (В. Козаков)[2] професійно - педагогічна освіта, для якої характерні різні мотивація студентів, а також різні віди і рівні розвитку здібностей особистості. Активний пошук нових резервів підготовки майбутніх викладачів, у тому числі економіки, й кардинальні зміни у професійній освіті вітчизняної вищої школи відповідно до Болонської угоди спрямовує процес удосконалення її змісту на засадах нової варіативної професійно-педагогічної підготовки в університетах непедагогічного профілю.

Це вимагає переосмислення парадигми освіти й переходу від традиційної, так званої адаптивно-дисциплінарної моделі навчання, на розвиваючої освітні технології. Метою навчально-професійного процесу стає не просто досягнення певного рівня знань-умінь-навичок за окремою дисципліною, але важливе створення умов щодо розвитку, які будуть сприяти саме розвитку (саморозвитку) у студента психічних (креативних, рефлексивних, суб'єктивних і інших) новотворів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Активний пошук нових резервів підготовки майбутніх викладачів і кардинальні зміни у професійній освіті вітчизняної вищої школи відповідно до Болонської угоди визначається у контексті нової варіативної професійно-педагогічної підготовки в університетах непедагогічного профілю, що розглядають Д.Дзвинчук, В.Козаков, В.Лозниця, І.Мищенко, Л.Медвідь, Л.Савенкова, професійної підготовки у класичному університеті – О.Глузман, А.Дзунза, М.Євтух, особливостей економічної освіти в педагогічному університеті – Н. Грама, С.Кісельгоф, В.Радул, В.Семіченко, М.Шкіль, що дає можливість виявити напрям реформування системи професійно-педагогічної освіти в університетах непедагогічного профілю, схарактеризувати особливості її розвитку і визначити її стан [7]. Ефективність підготовки майбутніх викладачів профільних дисциплін в університеті непедагогічного профілю підтверджується зарубіжним досвідом. Так аналіз досліджень (Т.Анисимова, В.Кудін, В.Луканін, В.Мануйлов, В.Маслак, А.Мелединек, Е.Нероба,

вартувало б використовувати етнопедагогічні погляди К. Ушинського у створенні етнопедагогічних програм стосовно виховання дошкільника, а також у практиці дошкільних закладів. Оскільки в педагогічній спадщині К.Ушинського міститься ціла низка цінних методичних вказівок стосовно застосування фольклору для роботи з дітьми, насамперед у зазначених вище працях «Рідне слово» та «Дитячий світ».

Резюме. Проблема етнопедагогічного виховання у творчій спадщині К.Ушинського. У даній статті проаналізовано виховання дошкільника на етнопедагогічних засадах. Досліджено роздуми К. Ушинського стосовно використання фольклорної спадщини для виховання підростаючого покоління. Розкрито погляди вченого на народне та дошкільне виховання. Охарактеризовано фольклорні жанри. Вказано на шляхи їх застосування у дошкільному закладі. **Ключові слова:** етнопедагогіка, народна педагогіка, дошкільне виховання, К. Ушинський, дитина.

Резюме. Проблема етнопедагогічного виховання в творчій спадщині К.Ушинського. В даній статті проаналізовано виховання дошкільника на етнопедагогічних принципах. Исследовано размышления К. Ушинского относительно использования фольклорного наследия для воспитания подрастающего поколения. Раскрыты взгляды ученого на народное и дошкольное воспитание. Охарактеризованы фольклорные жанры. Указано на пути их приложения в дошкольном заведении. **Ключевые слова:** этнопедагогика, народная педагогика, дошкольное воспитание, К. Ушинский, ребенок.

Summary. The problem of the etnopedagogical upbringing in the creative heritage of K.Ushinsky. In this article is analysed the use of etnopedagogical principles in relation to the upbringing of a preschool child. The author investigates K. Ushinsky's thoughts about the application of the folklore heritage to the upbringing of the rising generation. The scientist's views on preschool and national upbringing are also exposed. The folklore genres are characterized. The means of their usage are shown in the preschool institutions. **Keywords:** etnopedagogics, folk pedagogics, preschool education, K. Ushinsky, child.

Література

1. Бабій І. Моральне виховання дошкільника засобами народної педагогіки / Збірник наукових праць. Частина 2.- Умань, 2009.- С.8-15.
2. Історія дошкільного виховання Хрестоматія.- Вища школа К.,1990.- 423
3. Лисенко Н. Педагогіка українського дошкільця // Лисенко Н., Кирата Н. Педагогіка українського дошкільця.- К., 2006.- 302 с.
4. Пікінер В. Використання ідей К. Д.Ушинського та художніх текстів у роботі з дітьми / Гуманізація навчально-виховного процесу Слов'янськ, 2006.- С.103-106.
5. Ушинський К. Вибрані педагогічні твори у 2-х томах: т.1. / Ушинський К. — К., 1983. — 488 с.
6. Ушинський К. Вибрані педагогічні твори у 2-х томах: т.2. / Ушинський К. — К., 1983. —359 с.
7. Харченко В. Проблема дошкільного виховання в творчій спадщині К.Д. Ушинського // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету

розвиток самосвідомості юнака проявляється у зростанні загальної інтернальності та відданні переваги альтероцентричним (альтруїстичним) цінностям; зниженні інтенсивності емоційно-рефлексивного компоненту; незначному зниженні епістемологічного компоненту. 4. Розроблено та апробовано експериментальну програму розвитку самосвідомості юнаків за допомогою кольорового тренінгу в умовах вищого навчального закладу. 5. Після проведення формувального експерименту у експериментальній групі зросла кількість юнаків з інтегративним рівнем розвитку самосвідомості, зменшилась кількість юнаків з емоційно-рефлексивним рівнем самосвідомості, не виявлено юнаків з екстернальним рівнем розвитку самосвідомості, що свідчить про ефективність заходів проведеного формувального експерименту, чого не відбулось в контрольній групі, в якій значно зросла кількість юнаків з емоційно-рефлексивним рівнем самосвідомості.

Запропонований алгоритм визначення рівнів розвитку самосвідомості за її компонентами може бути використаний в інших дослідженнях. Разом з тим, дослідження не вичерпує всіх проблем розвитку самосвідомості юнака в сучасному суспільстві. Перспективним для подальшого вивчення є порівняння особливостей самосвідомості представників різних вікових (підлітки, юнаки, середнього віку та ін.), соціальних (учні, студенти, працююча молодь, підприємці та ін.) і професійних груп.

Резюме. У статті викладено результати дослідження розвитку самосвідомості юнаків в умовах вищого навчального закладу. Залежно від вираженості компонентів самосвідомості теоретично запропоновано і емпірично виявлено шість рівнів розвитку самосвідомості: екстернальний, емоційно-рефлексивний, епістемологічний, ціннісний, вчинково-інтернальний та інтегративний. Запропоновано програму розвитку самосвідомості юнака в умовах вищого навчального закладу засобами кольорового тренінгу і доведено її ефективність. **Ключові слова:** самосвідомість, розвиток самосвідомості, рівень розвитку самосвідомості, кольоровий тренінг, рання юність.

Summary. In the article it is expose the results of self-consciousness development investigation of youth under conditions school for higher education. Depending of self-consciousness components intensity it is theoretically propose and empirically show six self-consciousness development levels: irresponsible, emotional- reflexion, epistemological, value, action-responsible and integration. It is propound and prove effectiveness the programme for development of youth self-consciousness under conditions school for higher education by coloured training means. **Key words:** self-consciousness, development of self-consciousness, level of self-consciousness development, color training, early youth.

Література

1. Ічанська О. М. Становлення особистісної ідентичності в ранньому юнацькому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Вікова і педагогічна психологія” / О. М. Ічанська. — К., 2002. — 19 с.
2. Кирейчева Е. В. Самостоятельная работа студента над собой как одно из условий формирования позитивной Я-концепции будущего учителя в вузе /

Е. В. Кирейчева // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. — 36. Статей : Вип. 5. — К. : Пед. преса, 2003. — С. 143-148.

3. Кон И. С. В поисках себя / Кон И. С. — М. : Политиздат, 1984. — 335 с.

4. Кочнева Л. В. Проблема самосознания и психологические условия его развития в учебной деятельности студентов вузов / Л. В. Кочнева // Инновации в образовании. — 2006. — №5. — С. 84-96.

5. Кучеренко С. Методологічні підходи до вивчення самосвідомості особистості підлітків та юнаків / С. В. Кучеренко // Психологія і суспільство: Український теоретико-методологічний соціогуманітарний часопис. — Тернопіль : „Економічна думка”. — 2009. — №1. — С. 134-151.

6. Люшер М. Какого цвета ваша жизнь. Закон гармонии в нас: практ. рук. / М. Люшер; [пер. с англ. Е. Назарян]. — М. : ИКСР, 2008. — 252 с.

7. Погосова Н. М. Цветовой игротренинг / Н. М. Погосова. — СПб. : Речь, 2002. — 152 с.

8. Рибалко В. В., Максименко С. Д. Генетико-психологічна теорія народження, зростання та існування особистості (Продовження) // Практична психологія та соціальна робота. — 2009. — №4. — С. 26-34.

9. Столин В. В. Самосознание личности / Столин В. В. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. — 288 с.

10. Яньшин П. В. Психосемантика цвета / Яньшин П. В. — СПб. : Речь, 2006. — 368 с.

Подано до редакції 11.10.2010

УДК 378.147:808.5

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ КОНЦЕПТ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СЛОВЕСНИКА (БІЛІНГВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ)

*Мельник Тамара Валентинівна, канд. пед. наук, доцент,
докторант, Херсонський державний університет*

Постановка проблеми. Сучасне інформаційне суспільство висуває дедалі більш вимоги до фахової підготовки філологів, що пов'язано зі змінами в освітній парадигмі, трансформації ринку праці, інтеграційними процесами європейського виміру.

Оволодіння необхідними знаннями та вміннями, постійне вдосконалення професійних компетенцій ускладнюється в умовах неоднорідного мовного середовища та полікультурного простору.

Саме осмислення майбутнім словесником того, що українська мова об'єднує мовні категорії у когнітивно-ментальну систему і таким чином забезпечує функціонування національно-культурних процесів, актуалізує роль і місце культурологічних складових у ході їх підготовки до майбутньої фахової діяльності.

ставитись до народної пісні, на думку педагога. Він вважав, що «якщо можна знайти в наших народних піснях що-небудь педагогічне, то доводиться брати уривок пісні або випускати, а й іноді заміняти слова» [6, с. 274]. Також зазначимо, що педагог ставився схвально і до народних ігор. У «Звіті відрядженого для огляду закордонних жіночих навчальних закладів колезького радника К.Ушинського» він писав, що слід «звернути увагу на ці народні ігри, розробити це багате джерело, організувати їх і створити з них прекрасний і могутній виховний засіб» [2, с. 193].

К.Ушинський розглядав фольклор як «вікно», через яке можна показати дітям той чи інший бік життя народу. Він чудово усвідомлював, його виховуючи силу. Адже, з покоління в покоління завдяки народній творчості передавались морально-етичні норми поведінки. Педагог пропонував використання скарбів народної творчості для навчання дітей. Оскільки він вважав, що навчання повинно бути виховуючим.

К. Ушинський застосовував етнопедагогічні засади до початкового навчання, так як на той час система дошкільних закладів була ще недостатньо розвинена. У Російській імперії до середини XIX століття дошкільне виховання розумілось, як виховання сімейне. Воно не входило у систему народної освіти. Значний інтерес до дошкільного виховання спостерігається з другої половини XIX століття.

Висновки. На наш погляд, доцільним є застосуванням етнопедагогічних засад до виховання дошкільника(а також впровадження ідей К. Ушинського) не лише у сім'ї а й у дошкільних закладах. Вміле звертання до етнопедагогіки у виховній роботі дає змогу забезпечити тісний контакт дошкільного закладу з сім'єю. Завдяки цьому життя в дитячому садку набирає звичного для дитини домашнього характеру, що допомагає реалізувати наступність і взаємозв'язок у вихованні дошкільниками батьками та педагогами. Адже, оптимальне формування особистості дитини можливе за умови міцних педагогічних позицій родинно-суспільного виховання. Тоді дошкільнята зростають, засвоївши духовні надбання народу продовжуючи національні традиції а також суспільно-побутову культуру. Народна творчість стане ефективним шляхом розвитку мовлення дошкільника, його інтелектуального виховання і загалом психічного розвитку дитини збагачення її емоційно-чуттєвого та когнітивного досвіду. Завдання вихователя – зацікавити дітей загадками, казками, прислів'ями, вчити розуміти їх зміст, ввести в життя дітей забавлянки, коліскові, вчити повторювати за дорослими тексти народних рухливих ігор. Він має дбати, щоб дитина дедалі більше вступала в духовне володіння тими скарбами рідного слова, котрі вона засвоїла лише наслідуванням, напівсвідомо, механічно, через що і вживає їх часто не знаючи справжнього, точного значення вживаних нею слів і зворотів. Для занять потрібно добирати описові загадки, прості за змістом і формою, невеликі коліскові, пісеньки, з численними повторами, емоційно-образною лексикою.

На сьогоднішній день, реалізація етнопедагогічних засад передбачена у дошкільній програмі «Українське дошкілля»(укладачі О. Дідух та о. Білан) у розділі «Рідний край», а також у Концепції дошкільного виховання в Україні у змісті і засобах національного виховання [3, с. 99]. Однак на наш погляд,

надзвичайною вразливістю дитячого мозку. Класичний зразок фольклору – казка – стародавній жанр усної народної творчості. В казці закладено величезний естетичний потенціал, який проявляється в яскравому, романтичному зображенні казкового світу, в ідеалізації позитивних героїв, повчальності. Колоритна, яскрава мова казок захоплює, викликає в уяві чудові образи, пробуджує фантазію. Крім того, за його словами, обмежений досвід дитини вузьке коло знань спричиняють дитину вірити у незвичайне, сприймати казкових героїв як реальних діючих осіб, співчувати їм. Він усвідомлював морально-виховуючий потенціал казки для юного слухача чи читача [1, с.11]. Оскільки у казці, як правило, закладена певна моральна ідея – засудження зла, перемога добра, возвеличення праці, справедливості. У ній яскраво відображаються моральні норми і принципи, етичні та естетичні ідеали народу. Педагог назвав казки «першими блискучими спробами» народної педагогіки [6, с.271]. К. Ушинський зазначив: «Я рішуче ставлю народну казку недосяжно вище всіх оповідань, написаних спеціально для дітей освіченою літературою... У народній казці велика, сповнена поезії, дитина–народ розповідає дітям про дитячі мрії і, принаймні наполовину, сама вірить у ці мрії» [6, с. 272]. На його думку, слід одну й ту саму казку читати дитині декілька разів і знову до неї повертатися. А також самих дітей потрібно залучати до самостійного розповідання казок. За К. Ушинським, методика розповідання казки має бути такою. Починає розказувати казку дитина з добре розвиненим мовленням, діти слухають, помічають, що вона пропустила, чи розповіла не так, і виправляють [4, с. 105].

Про прислів'я вчений висловлювався як про «животворні прояви» рідного слова, що «вилітають» із живого життєдайного глибокого джерела – вічно юної душі народу, котра вічно розвивається. У них, за словами педагога, відбито всі сторони народного життя. І вихователю слід підбирати доступні дітям дошкільного віку прислів'я і приказки. К. Ушинський говорив: «Можливо, нічим не можна так ввести дитину в розуміння народного життя, як пояснюючи їй значення народних прислів'їв. У них відбилися усі сторони життя народу, домашня, сімейна, польова, лісова, громадська; його потреби, звички, його погляди на природу, на людей, на значення всіх явищ життя» [6, с. 270]. Прислів'я тим добре, що в ньому майже завжди є щось, що дитині потрібно зрозуміти, являє собою маленьку розумову задачу, яка цілком дитині під силу. Педагог розглядав загадки як «картинний опис предмета», котрий розвиває розум, кмітливість, збагачує словниковий запас. На думку педагога, загадки – корисними розумовими вправами для дітей і потрібно пристосувати відгадку, сказану, можливо, вихователем, до загадки і дати привід до цікавої і корисної бесіди, яка закріплюється в розумінні дитини саме тому, що мальовнича і цікава для неї загадка заляже міцно в її пам'яті, приєднуючи до себе й усі пояснення, до неї прив'язані.

Скоромовки він рекомендував використовувати для вправлення у звукомові, темпі мовлення а також для розваги дітей. Педагог пропонував таку методику їх використання: спочатку чітко вимовити важний звук, що домінує у скоромовці, потім чітко й правильно її промовити 2-3 рази, далі прискорювати темп до швидкого з елементами змагання. Дуже обережно слід

З позиції того, що студенти часто є представниками певної етнічної чи лінгвокультурної спільноти (які мають бути готовими до професійної діяльності, комунікації у білінгвальному середовищі), безумовний інтерес представляє не стільки розгляд питань теорії культури, скільки роль і місце культуросфери в забезпеченні якісного спілкування українською мовою, з'ясуванні національно-культурних особливостей мовної взаємодії.

Культура виступає чинником формування мовних явищ і процесів. Мова, своєю чергою, як вербальний компонент культури, залежить від культури, реагує на її зміни та, на думку П.Гриценка, «корелює з формами мовного вираження, залежачи, певною мірою, від останніх» [1, с.67].

Саме тому однією з актуальних проблем мовної підготовки фахівців у білінгвальному середовищі, що починає набувати більш чітких контурів, є дослідження оптимального методологічного інструмента в порівнянні лінгвокультурологічних систем мов, які перебувають у взаємодії. З огляду на зазначене, слід звернути увагу на те, що основним осередком культури в ментальному світі студента, який перебуває в неоднорідному мовному середовищі, є концепт як сукупність уявлень, понять, знань, асоціацій (за Ю.Степановим), т.б. лінгвокультурологічний феномен [6].

Цілком очевидно, що у зв'язку з інтерферентними впливами, проблемами перекладення мовних кодів, наявністю міжкультурних лакун майбутній фахівець потрапляє в ситуацію недорозуміння або й хибного розуміння деяких лінгвокультурологічних категорій і цим ускладнює процес комунікації.

Аналіз досліджень і публікацій. На ґрунті національно-культурної картини світу, сформованої мовними чинниками, утверджується структура певного етнокультурного простору. У працях В.Гумбольдта, Е.Сепіра, Б.Уорфа відбиті ідеї щодо вивчення культури через мову. Особливості сприймання світу в національно-культурному вираженні підкреслював О.Потебня. Дослідники різних наукових галузей Н.Бор, Л.Вітгенштейн, А.Брюкнер, М.Бердяєв, К.Леві-Строс та ін. відзначали роль мови у пізнанні світу, А.Вежицька, Я.Мукаржевський, Ю.Лотман, В.Русанівський аналізували феномен людського буття і феномен мислення у тлумаченні культури. Взаємозв'язки мови, літератури, культури досліджували П.Житецький, В.Чапленко, Ю.Шевельов, В.Сімович, Н.Сологуб, В.Жайворонок, М.Кочерган, В.Кононенко.

Мета статті – теоретично обґрунтувати важливість використання відомостей про концепт як основний лінгвокультурологічний репрезентант і засіб підвищення якості підготовки філологів, запропонувати деякі шляхи удосконалення концептосфери особистості.

Виклад основного матеріалу. Сучасна когнітивна лінгвістика використовує термін *концепт*, який розглядається у зіставленні з різними типами мовних значень. Так, у своїх працях Й.Стернін *концепт* розглядає як дискретний ментальний утвір, що: а) є базовою одиницею розумового коду людини; б) має відносно впорядковану внутрішню структуру; в) є результатом пізнавальної (когнітивної) діяльності особистості та суспільства; г) несе комплексну, енциклопедичну інформацію не лише про предмет чи явище, але й про інтепретацію даної інформації суспільною свідомістю та відношенням

суспільної свідомості до певного предмета чи явища [5, с.34] Крім того багато дослідників, серед яких В. Маслова, О.Стоянова, А.Вежбицька, М.Піменова, В.Кононенко, С.Єрмоленко, Ю.Степанов доводять, що концепт – це основний осередок культури в ментальному світі людини. Культурні концепти, на думку Ю.Степанова, являють собою «багатомірні значеннєві утворення в колективній свідомості, які знайшли свою реалізацію в мовній формі» [6, с.47].

Очевидним є те, що в процесі навчання в університеті студенти-філологи мають усвідомити, що концепт є семантично глибшим, наближеним до ментального світу людини, отже, до культури й історії, а тому має специфічний характер. «Концепти являють собою колективну спадщину у свідомості народу, його духовну культуру, культуру духовного життя народу. Саме колективна свідомість є хоронителем констант, тобто концептів, що існують постійно або дуже довгий час» [6, с.76].

Концепт розширює значення слова, залишаючи майбутньому словеснику можливості для домислювання, дофантазування, створення емоційної аури слова. Слово й концепт матеріалізуються в одному звуко-буквеному комплексі, і ця обставина породжує додаткову наукову інтригу, зумовлюючи цілий ряд питань. Одним з найбільш істотних є розходження слова й концепту на рівні внутрішнього змісту. Якщо внутрішній зміст слова - це його семантика та сукупність сем, лексико-семантичних варіантів, стилістична забарвленість, т.б. конотації, то внутрішній зміст концепту - це свого роду сукупність змістів, організація яких істотно відрізняється від структуризації сем і лексико-семантичних варіантів слова.



разом з О. Духновичем ввели в науковий обіг цей термін. А саме поняття «етнопедагогіки», тобто науки, що вивчає народну педагогіку, з'явилося у 70-х роках ХХ століття. К. Ушинський один із перших, хто зрозумів виховуючу силу народної педагогіки. Тому не випадково, принцип народності став одним із центральних принципів педагогічної концепції вченого, який він теоретично обґрунтував у своїй праці «Народність у громадському вихованні». Слід зазначити, що вчення про народність було головним елементом національного відродження у ХІХ столітті. За твердженням педагога, «Виховання, створене самим народом і побудоване на народних основах, має ту виховну силу, якої нема в найкращих системах, побудованих на абстрактних ідеях або запозичених в іншого народу», а також «виховання, коли воно не хоче бути безсилем, повинно бути народним» [5, с. 100]. Провідними засобами народної педагогіки, що сприяють формуванню світогляду дитини, на думку вченого, стали: рідна мова та культурно-історичні традиції. Завдяки ним і концентрується народна мудрість в образно-емоційних узагальненнях, забезпечуючи вплив на особистість дитини. Велике значення вчений приділяв вивченню історії народу, рідної мови, й особливо фольклору. Педагог писав: «З уст народу ллється чудова народна пісня, з якої черпають своє натхнення і поет, і художник, і музикант; чується влучне, глибоке слово, в яке, за допомогою науки і дуже розвиненої думки, вдумуються філолог і філософ та дивуються глибині й істині цього слова» [6, с. 336].

К. Ушинський був не лише теоретиком народної педагогіки, а й окреслив коло практичного застосування основ своєї педагогічної концепції. Виходячи з народності, вчений розробив методик розвитку мовлення дітей дошкільного віку, ознайомивши їх з природою, організацією ігрової діяльності, художнього читання, також педагог написав безліч літературних творів для дітей [7, с. 58]. Це можна помітити у таких його творах як «Дитячий світ» та «Рідне слово». Перш за все, педагог був «активним збирачем» фольклору: казок, прислів'їв, приказок, скоромовок, загадок. За даними дослідників, у «Рідному слові» в першій його частині вміщено 75%, а у другій – 50% фольклорних творів. Він використав у «Рідному слові» 366 прислів'їв і приказок, 22 народні пісні, 7 скоромовок, казки «Ріпка», «Золоте яечко», «Колобок», «Козенята і вовк», «Сивка-бурка» [4, с. 105]. На наш погляд, вчений чудово усвідомлював мету застосування усної народної творчості. К. Ушинський використовував фольклор для того, щоб збагатити мовлення дошкільників, підготувати їх до кращого сприймання художніх творів, розширити коло їхніх інтересів, залучити їх до витоків народних традицій, створювати умови для свідомого вибору життєвого шляху, збагатити духовний світ, сприяти підготовці до майбутнього навчання у школі. Власне, тому на думку педагога, виховання повинно носити національний характер.

Одним із провідних складових народного виховання вчений вважав казку. К. Ушинський висловлюючись про педагогічне значення казки стверджував, що вона є першою спробою народної педагогіки і ніхто не в змозі змагатись з педагогічним генієм народу у цьому випадку. Педагог обґрунтував чому дітям подобається казка. Вчений-педагог подав психологічне обґрунтування казки. На його погляд, це пояснюється особливостями дитячої уяви,

спроби створити універсальний взірець виховання (стосується це і українського народу), а саме інтернаціоналізувати його, не витримали випробування часом. Доводячи тим самим, що істинним являється саме національне виховання, котре базується на етнопедагогічних засадах.

Вважаємо, що використання етнопедагогічних засад для виховання дошкільника є цілком обумовленим. Оскільки, дошкільник являється суб'єктом первинної соціалізації на ранній стадії своєї життєдіяльності. Дитина ще обмежена в соціальному житті, тому засоби етнопедагогіки допоможуть формувати особистість дитини, прийняти соціальні цінності, встановити зв'язки з культурним простором. Процес розвитку особистості вихованця неможливий поза етнонаціональною спільнотою, до якої він належить. Ми погоджуємось із твердженням Бабій І., що дошкільний вік – найважливіший період людського життя, справжнє, яскраве, самобутнє, неповторне життя. І від того, яке було виховання дошкільника – значною мірою залежить якою людиною стане сьогоднішня дитина [1, с. 8]. Тому на наш погляд, дошкільний вік є сприятливим для впровадження етнопедагогічних засад у життя вихованця. Дошкільне виховання повинно допомогти дитині формувати і використовувати набутий соціальний досвід, сприяти формуванню навичок духовного сприйняття народно-культурної спадщини. Результатом етнопедагогічного виховання вбачаємо в набутті дошкільниками соціального досвіду, успадкування духовних скарбів українського народу, досягнення високої культури міжнародних взаємин, формування особистісних рис громадянина. Як показує практика, надбання народної педагогіки сприймаються дітьми з великою цікавістю, живо, емоційно. Народні прислів'я, приказки, казки, скоромовки в образній і ритмічній формі відображають реальне життя у всьому його різноманітті: побуті, суспільних явищах, праці, людських взаємовідносинах.

Аналіз останніх досліджень. На сучасному етапі над проблемою української етнопедагогіки дошкільця працюють як педагоги-теоретики так і педагоги-практики. У своїх працях вони розкривають теоретичні засади народознавства, історію української етнопедагогіки, методикку ознайомлення дошкільників з українською культурою. Серед них: А.Богущ, Н.Лисенко, Н.Рогальська, Є.Сявко. Також ряд досліджень присвячені – вивченню народності у спадщині К.Ушинського (Н.Калита «Народність як основоположний принцип виховного ідеалу (за К.Ушинським)», Л.Юда («Проблеми народної педагогіки у педагогічній спадщині К.Д. Ушинського»). Інші дослідники порушують проблему дошкільного виховання у творчому доробку педагога - В.Харченко («Проблема дошкільного виховання в творчій спадщині К.Д.Ушинського»), канд. дисертація В.Пікінер («Розвиток педагогічних ідей К.Д.Ушинського у практиці сучасного дошкільного закладу»). Ознайомившись із вище вказаними джерелами ми прийшли до висновку – необхідності узагальнюючого дослідження, котре б аналізувало в сукупності дані проблеми. **Тому метою нашої статті** – аналіз етнопедагогічних поглядів К. Ушинського стосовно виховання дошкільця.

Виклад основного матеріалу. Народна педагогіка стала джерелом творчості не одного відомого педагога. Не став винятком і К. Ушинський, який

До того ж смислові потенції закладені і в синонімічних рядах, у який вводиться слово на позначення концепту. Наприклад, синоніми *талан, жереб, частя, планета, планида, уділ, фортуна* майбутній філолог може трансформувати у фреймову модель структури концепту *частя*:

Виходячи з того, що існують різні способи виявлення внутрішніх потенцій смислу, можна запропонувати декілька шляхів аналізу. Наприклад, на базі фразеології. Студент отримує завдання простежити наступну схему: концептополе → концепт → компаративне фразеополе:

концептополе	концепт	компаративне фразеополе (рос.) (укр.)	
<i>вік</i>	молодість	опериться	в колодочки вбитися
<i>рівень життя людини</i>	бідність	гол как сокол	бідний як церковна миша
<i>здібності людини</i>	розум	семи пядей во лбу	щось у носі є

У результаті практичної роботи він усвідомлює, що компаративне фразеополе є відповідною частиною концептополя на семантичному рівні.

Відомо, що когнітивна сфера обслуговує не лише вербальну сферу свідомості, але й інші види, які свідомо або неусвідомлено використовує людина. В. Зінченко зазначає, що світ і людина являють собою політексти, що люди описують світ і себе в ньому за допомогою цілого сімейства мов. Автор називає їхніми мовами описи реальності в живому русі. Зокрема, він говорить про мову змістів, мову глибинних семантичних структур, метамови, символічні мови, знакові мови, іконічні мови, мови образів і синтезій, мови тіла й мозку [3].

Таким чином, когнітивний і мовний рівні картини світу особистості нерозривно пов'язані та впливають один на одного. Когнітивний рівень має певну надмірність стосовно мовного і відкритий для доповнень. Це створює сприятливі умови для збагачення й розширення картини світу в процесі пізнавальної діяльності. Засвоєння ж нової інформації мовною особистістю відбувається через когнітивний рівень у результаті процесу мислення. Відтак, спираючись на когнітивний рівень свідомості, людина може осмислювати свою рідну мову.

Очевидним є те, що у формуванні концептів досить велика роль суб'єктивного начала, яке виконує нестандартну функцію бути одним з імпульсів зміни концепту. За таких умов когнітивний статус концепту зводиться до його функції бути носієм і одночасно способом передачі змісту, зберігати знання про світ шляхом підведення інформації під певні, вироблені суспільством, категорії чи класи.

Важливе місце в дослідженні культурного коду в процесі вивчення філологічних дисциплін має бути відведено концептам, що виконують роль

каркасів, у яких відбиті принципи побудови уявлень про світ. Найбільш виразно вони виділяються в автологічних текстах. Наприклад:

о, місце відпочивання сухих, як горіх, півкуль кучерявого мозку,
де можна, залишивши поле бою, оглядаючись,
перестати бути винним, дряпанним, ссанним всередині,
де можна майже заснути із ротом, повним смаку
молока жовтих грудей південних овочів,
де можна плакати приємними слізьми,
які течуть, як роса, із фіялкових очей,
де можна принести богові щастя
дві монети в жертву, замінити за
дві хвилини лінивого спокою

«ОДА ДО КАФЕ», присвята Юрія Тарнавського Вороневичу

У світлі когнітивної парадигми художній концепт осмислюється як складний знак, що виражає знання письменника про фрагмент дійсності, втілений у його мистецький доробок у вигляді індивідуально-авторської картини світу. У такому разі концептуальний аналіз художнього тексту припускає визначення базового концепту й опис позначуваного ним концептуального простору.

Алгоритм аналізу поетичного тексту Ю. Тарнавського може бути наступним: виділення передтекстових пресупозицій, важливих для формування концептуального простору тексту; аналіз семантики заголовка і його семантичного радіуса в тексті; проведення психолінгвістичного експерименту з метою виявлення набору ключових (домінантних) слів тексту; опис концептосфери тексту, що передбачає узагальнення контекстів, у яких уживаються виявлені ключові (домінантні) слова - носії концептуального змісту; моделювання структури концептосфери тексту, тобто виділення в ній ядра та приядерної чи периферійної зони.

Відтак, художня картина світу пов'язується з художнім концептом, з художнім твором як мовною інтерпретацією концептуальної картини світу та входить у пізнавальну структуру студента-філолога.

У результаті аналізу подібних текстів студент формує у своїй свідомості модель художньої концептосфери на основі інтеграції когнітивних ознак, представлених в індивідуально-авторських концептосферах митців слова, що зумовлює специфічний характер складових її концептів у порівнянні з національною в буденній свідомості народу.

До знаків національної культури належать і міфологеми як невід'ємні елементи культурного простору. Вони можуть розглядатися як спосіб інтерпретації дійсності лінгвокультурною спільністю. Саме міфологеми дають можливість студенту побачити, що таке концепт у явному прояві, оскільки вони експлікують його сутність та виявляють конструктивно-технічний план цього феномена. Це ідеальні зразки, вибудовані у свідомості, які на вербальному рівні репрезентуються як слова-міфологеми. Релевантною

підвищують її продуктивність. **Ключові слова:** самостійна діяльність студентів, пізнавальний інтерес, навчальна гра, навчальні уміння, управління самостійною діяльністю.

Резюме. В статье освещается проблема организации самостоятельной учебной деятельности будущих учителей. Обоснованы педагогические условия, которые повышают ее продуктивность. **Ключевые слова:** самостоятельная деятельность студентов, познавательный интерес, учебная игра, учебные умения, управление самостоятельной деятельностью.

Summary. The problem of organization of future teachers' independent educational activity is covered. Pedagogical conditions which give rise to its efficiency are proved. **Keywords:** independent educational activity, cognitive interest, educational game, educational skills, independent activity management.

Література

1. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я. Ляудис. - М.: Изд-во Московского университета, 1989. - 240 с.
2. Жарова Л.В. О сущности самостоятельной деятельности учащихся // Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся / межвузовский сборник научных трудов. - Ленинград, 1984. - С.64 - 71.
3. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под общ. ред. В.А. Сластенина, И.Я. Колесниковой. - М.: Издательский центр «Академия», 2006. - 368 с.
4. Пивоварова Г.П. Управление самостоятельными занятиями студентов как условие активизации их познавательной деятельности // Активность личности в обучении (психолого-педагогический аспект): Сборник научных трудов. - М.: НИИВШ, 1986. - С.66 - 79.
5. Вергасов В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе. - К.: «Вища школа», 1985. - 176 с.
6. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов: Учеб. пособие. - К.: УМК ВО, 1989. - 252 с.
7. Буряк В.К. Самостоятельная работа учащихся: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1984. - 64 с.

Подано до редакції 07.10.2010

УДК 371.4:39(470+571) С31

ПРОБЛЕМА ЕТНОПЕДАГОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ К. УШИНСЬКОГО

*Сеньків Ольга Михайлівна, аспірантка
Дрогобицький державний педагогічний університет, м. Дрогобич*

Постановка проблеми. В умовах сучасного соціально-культурного життя України одним із ключових напрямків удосконалення суспільства стало духовне відродження народних традицій. Стосується це насамперед такого феномену як виховання, котре здавна базувалось на народних традиціях. Усі

контроль, творча діяльність учнів, факультативи, загальнонавчальні уміння, спостереження, проблемне навчання, навчальний предмет, осмислення навчального матеріалу, урок, навчальний план, зв'язок навчання з життям, евристична бесіда, початкова освіта, індивідуальний підхід до учнів, забезпечення успіху в навчанні, самоконтроль, підручник, наукова організація праці учнів». Дане завдання сприяє глибокому аналізу кожного з поданих понять, розкриває перед студентом міжпонятійні зв'язки, дозволяє побачити головні ознаки, за якими здійснюється розподіл. Для формування у студентів відповідних інтелектуальних умінь необхідно здійснювати контроль у виконанні подібних завдань, залучати їх до обґрунтування їхнього вибору, що вчить їх логічному мисленню.

Для ефективного управління самостійною навчальною діяльністю студентів, що включає третю умову здійснення самостійної діяльності, необхідно особливу увагу приділяти контролю самостійної діяльності студентів та аналізу її результатів. Доцільно звернутися до досвіду Г.П.Пивоварової, яка в ході експериментальної перевірки ефективності розробленої системи керування самостійною роботою студентів запропонувала використовувати графіки самоаналізу, самооцінки й самоконтролю студентами виконання самостійної роботи. Запропоновані графіки дозволяють викладачу не лише отримувати дані про кінцевий результат виконання самостійних завдань, а й бачити труднощі, з якими стикалися студенти в ході самостійної роботи, усвідомлювати причини виникнення цих труднощів. Графіки, розроблені Пивоваровою, містять такі показники самостійної роботи: якість засвоєння навчального матеріалу, час, витрачений на виконання завдань, обсяг опрацьованого матеріалу, види діяльності, які використовував студент для виконання завдань (для аналізу характеру пізнавальної діяльності), рівень працездатності й ступінь утомлюваності. Ці графіки потребують звіту стану самостійної навчальної роботи за всіма вищезазначеними параметрами один раз на місяць з кожної дисципліни [6, с.74 - 78]. Проаналізувавши літературу з зазначеної проблеми, я б ще додала до переліку параметрів самостійної роботи наступні: інформаційно-методичне забезпечення самостійної роботи й пізнавальний інтерес, бажання виконувати запропоновані завдання. Регулярне отримання викладачем вищезазначеної інформації забезпечує міцний зворотній зв'язок в організації самостійної роботи студентів.

Висновки. Отже, дослідження проблеми організації самостійної навчальної діяльності студентів дає змогу виокремити педагогічні умови, що сприяють ефективній організації самостійної діяльності у навчальному процесі вищої школи. Виокремлені умови практично перевірені рядом дослідників, що дозволяє керуватися ними у навчальному процесі підготовки фахівців. У перспективах подальших досліджень - впровадження у навчальний процес підготовки майбутніх учителів авторських матеріалів, приклади яких запропоновані в статті, а також експериментальна перевірка підвищення ефективності здійснення самостійної навчальної діяльності студентами - майбутніми вчителями в обґрунтованих педагогічних умовах.

Резюме. У статті висвітлюється проблема організації самостійної навчальної діяльності майбутніх учителів. Обґрунтовано педагогічні умови, які

ознакою конотативної структури слів-міфологем є саме етнокультурний компонент.

В основу фразеологічних одиниць із загальним або подібним значенням у різних мовах покладені концепти-універсалії. Так, слово-концепт *вода*, що базується на символічному понятті швидкоплинності та мінливості, покладений в основу фразем як з *гусака вода, не розлий вода, витекти з каламутною водою, сімнадцята вода віднесе, сьома вода на киселі* та ін.

Разом з тим, у кожного народу є національно-специфічні одиниці (символи), що репрезентують особливості ідіоетнічного світосприймання, відбиті в концептах-унікаліях, передають психологію народу, його спосіб життя, багатовікові традиції та звичаї, виступають свідченнями особливостей національної культури. До числа концептів-унікалій належать, наприклад, концепти *козак, отаман, січовик, гетьман* та деякі інші, з якими в українців пов'язане уявлення про козацьку добу.

Показово, що концепти, зароджені в національній концептосфері, запозичені чи привнесені з інших національних концептосфер, М.Піменова у своїй типізації називає споконвічними. Прикладом споконвічних українських концептів можуть служити концепти *віра, слава* та ін. Запозиченими є, наприклад, концепти *ідея, фантазія, президент* [4].

Показником запозичення виступає запозичене слово – репрезентант концепту. При переході концепту з однієї національної концептосфери в іншу переносяться, звичайно, лише понятійні його ознаки, а образні й ціннісні ознаки розвиваються за аналогією зі схожими споконвічними концептами. Наприклад, концепт *ідея* з'явився в українській концептосфері на початку XVIII ст. з перенесеннями із західноєвропейських мов понятійними ознаками *задум*. Тому і структура цього запозиченого концепту стала розвиватися за аналогією зі структурою концепту *задум*.

Для студента-філолога важливо побачити, що поняття є частиною концепту, а понятійні ознаки входять до структури концепту. Процеси концептуалізації й категоризації взаємозалежні, вони допомагають вичленювати якийсь об'єкт - реально або віртуально існуючий - із загального тла подібних об'єктів, наділяти його загальними чи іншими властивими лише йому одному ознаками.

Проілюструємо це на прикладі концепту *дім*, понятійна частина якого репрезентується як лексемою *дім* (власне ім'я концепту), так і його експресивними варіантами та низкою ідеографічних синонімів. У порівнянні з російською традицією: *изба, барак, вилла, дворец, лачуга, палати, хоромы, халупа* до синонімічного ряду української мови входять наступні одиниці: *хата* (перев. сільська, одноповерх.) - *хатка* (розм., невел.) - *хатина* (невел.) - *хатчина* (розм., невел.) - *дім* (інколи споруда взагалі) - *домівка* (широке, інколи узагал. поняття) - *господа* (інколи включ. надвірні житл. споруди) - *оселя* (інколи включає надвірні житл. споруди) - *будівля* (не завжди житлова) - *будинок* (перев. міськ., м.б. багатоповерх.) - *квартира* (міськ., сучас.) - *терем* (застар., заможн.) - *палати* (застар., заможн.) - *хижка* (стара, невел., бідн.) - *халабуда* (зневаж.) - *халупа* (перев. невел., зневаж.) - *глинянка* (розм., з глини) - *мазанка* (діал.) - *ліплянка* (діал.) -

кам'яниця (діал., з каменю) - саманка (розм., діал., з саману) - колиба (діал.) - хворостянка (діал., з хмизу, обмазана глиною) - горниця (діал., застар.) - курінь (із гілок і хмизу) - хатище (вел., згруб.) - хатинище (вел., згруб.) - пусниця (спустілий, нежилий будинок) - хілядка (мол. сленг) - харіус (крим.) - хавіра (крим.) - хаза (крим.) - флет-хата (крим.) - блатхата (крим.). Домінантою цього синонімічного ряду є слово *дім*.

Така кількість синонімів на позначення житла передає повною мірою культурно-національну конотацію, ціннісні домінанти, константи культури. Смісловий обсяг понятійної частини концепту доповнюється різними прагматичними складовими лексем-репрезентантів, їх конотаціями та асоціаціями, суб'єктивним досвідом мовців, який у загальному вигляді представлений у стійких словосполученнях, фразеології, прецедентних літературних текстах.

У ході зіставлення не лише національних лексичних систем, але й національних мовних картин світу, фрагментами яких виступають концепти, виникає проблема лакуарності співвідносних лінгвокультурних концептів. У зв'язку з цим у процесі роботи зі студентами слід виходити з положення, що лінгвокультурне тлумачення мови вимагає обов'язкового зіставлення чи порівняння, причому в центрі уваги мають бути лакуни (як мінус-факти дійсності) та значуща відсутність певних позначень у лексичній системі однієї мови в порівнянні з іншою.

Зіставлення концептів створює передумови для виявлення міжкультурної лакуарності в понятійній та образній структурах при співпаданні ціннісної складової. Міжкультурна лакуарність є наслідком неоднорідності етнічної свідомості і культури мовців та реалізується в процесі міжкультурної комунікації через лакуарність мовних одиниць, які вербалізують концептуальні простори в кожній з мов.

Розвиток когнітивного підходу до аналізу мовних одиниць, що ставить своїм основним завданням реконструкцію роботи свідомості за даними мови, дозволяє розглянути саме в когнітивному ракурсі феномен інтерференції. Специфіка такого зв'язку полягає в тому, що концепт і його вербальна репрезентація характеризуються синкретизмом: один і той же концепт знаходить свою мовну репрезентацію засобами двох мов, у результаті чого складаються відносини: один концепт - два імені.

У зв'язку з якісними змінами освітньої парадигми слід усвідомити, що майбутній словесник у процесі фахової підготовки має зрозуміти механізм того, як об'єкти реального світу, крім виконуваних ними прямих функцій, набувають у культурі знакової функції, тобто стають носіями додаткової інформації. Це пояснюється здатністю і естетичною потребою мовної особистості.

Мова зберігає в собі традиції, ритуали, еталони поведінки людини. Духовний код культури становлять моральні цінності й еталони, зафіксовані в мові. Цей код споконвічно онтологічний, пронизує все наше буття, зумовлює поведінку й діяльність. За допомогою духовного коду може бути представлений «дух народу» (у розумінні В. Гумбольдта): це система духовних законів, духовних цінностей, вироблених націями в процесі її

мимовільній активності, дозволяють охопити широке коло проблем і глибоко їх осмислити [5, с.234 - 235]. Звісно, це підвищує мотивацію до учіння, бажання оволодіти всіма тонкощами майбутньої професії, що спрямовує майбутнього фахівця на самовдосконалення. Прикладом навчальної гри, яку доцільно використати в курсі вивчення педагогіки, є рольова гра у формі семінара-інтерв'ю на тему «Передовий педагогічний досвід». Мета даної гри - сприяти проникненню студентів у сутність педагогіки співробітництва шляхом перетворення їх у педагогів-новаторів Ш.О. Амонашвілі, В.Ф. Шаталова, Є.М. Ільїна, С.М.Лисенкової, І.П. Волкова. Гра організовується наступним чином. Аудиторія об'єднується у п'ять груп. Один з представників кожної групи тягне аркуш з ім'ям учителя-новатора. Таким чином визначаються група студентів, кожен з яких є Ільїним, інша група, кожен з представників якої є Лисенковою, і групи Волкових, Шаталових та Амонашвілі. Кожна з груп отримує перелік питань для інтерв'ювання великих педагогів. Питання подані для всіх педагогів уроздріб. На кожного з педагогів виділено по 5 - 6 питань. Завдання команд - знайти питання, адресовані для них. Прикладами питань для інтерв'ю з Амонашвілі, Шаталовим, Ільїним, Лисенковою, Волковим можуть бути наступні: Ваші уроки літератури мають надзвичайно високий виховний потенціал. Як Ви цього досягаєте? Ваша методика відома опорними сигналами. У чому полягає їхня особливість використання? Наведіть приклади опорних сигналів. Одним з Ваших дидактичних принципів є принцип встановлення ділових стосунків з дітьми. Яким чином Ви встановлюєте ділові стосунки з дітьми 6-річного віку? Свої уроки Ви називаєте не уроками праці або малювання, а уроками творчості. В чому їхня особливість?

Ваша методика випереджального навчання, безперечно, є досить цікавою. Але виникає питання: як «слабкі» діти можуть учитися, випереджаючи програму?

Разом з командами вчителів-новаторів працює і ведучий-інтерв'юер, яким є один із студентів. Він також розподіляє питання. Саме за його розподілом буде здійснюватися інтерв'ю. Після того, як питання розподілені між групами, команди готуються до інтерв'ю. Вони обговорюють відповіді на питання, обмінюються думками, дискутують. Ведучий з мікрофоном підходить до будь-якого за його вибором учасника і задає питання. Учасник - один з учителів - повинен відповісти від його особи. Дуже важливо вжитися в роль та аргументувати свої відповіді. Ця гра допомагає студентам відчутти себе вчителями-майстрами, сприяє розкриттю творчих здібностей та інтелектуального потенціалу.

Другою умовою успішного здійснення самостійної навчальної діяльності є наявність у студентів сформованих інтелектуальних і загальнонавчальних умінь (див. таблицю). Проте щоб домогтись високого рівня розвитку мислення, умінь правильно та раціонально працювати з інформацією, треба регулярно пропонувати студентам відповідні вправи. Прикладом вправи вироблення вмінь класифікувати може бути наступне завдання, яке доцільно використовувати під час вивчення розділу педагогіки «Дидактика»: «Розподіліть наведені педагогічні поняття у два стовпчики: «Зміст освіти і навчання» та «Способи організації навчальної діяльності». Поняття: поточний

Таблиця 1

Педагогічні умови самостійної навчальної діяльності та шляхи їх реалізації

Педагогічні умови самостійної навчальної діяльності у вищій школі		
Пізнавальний інтерес	Володіння інтелектуальними і загальнонавчальними вміннями	Управління самостійною навчальною діяльністю з боку викладача
Шляхи реалізації		
1. Використання навчальних ігор та інших активних методів навчання у навчально-виховному процесі; 2. Пропонування завдань проблемного, творчого і професійно орієнтованого характеру для самостійного виконання студентам; 3. Взаємини між викладачем і студентами, що зумовлюють атмосферу взаємної поваги, творчого пошуку, рівного позитивного тону у спілкуванні; 4. Новизна та цікавість лекційного матеріалу, виразне мовлення лектора, створення на лекціях ситуацій інтересу.	1. Організація виконання студентами завдань аналітичного характеру (виділення головного із тексту); 2. Організація виконання студентами завдань синтетичного й систематизуючого характеру (наприклад, переказати текст, в якому відсутній логічний зв'язок); 3. Організація виконання студентами завдань на вироблення вмінь порівнювати й узагальнювати (складання порівняльних та узагальнюючих таблиць); 4. Організація виконання студентами завдань на вироблення вмінь класифікувати (розподіл понять за категоріями); 5. Уведення у навчальний план дисципліни «Організація самостійної роботи студентів»	1. Організація самостійної роботи на всіх ланках навчального процесу; 2. Проведення детального інструктажу з роз'яснення мети й способів діяльності у виконанні самостійних завдань; 3. Створення плану самостійної роботи студентів із зазначенням всіх видів роботи, строків її виконання, точок контролю; 4. Проведення індивідуальних і групових консультацій під час виконання самостійних завдань; 5. Інформаційно-методичне забезпечення студентів; 6. Регулярний контроль самостійної роботи та аналіз її результатів.

Для обґрунтування умов організації самостійної навчальної діяльності у процесі підготовки майбутніх учителів варто звернутися до пояснення шляхів реалізації цих умов з наведенням конкретних прикладів. Для підвищення мотивації та формування пізнавального інтересу студентів варто пам'ятати про розмаїття форм і методів активного навчання, що втягують студентів у цікаві та професійно значущі проблеми, активізують їхню розумову діяльність, дозволяють їм відчувати власний успіх. Серед цих методів навчання чільне місце належить навчальній грі. Дослідниця навчальної гри А.П. Панфілова підкреслює, що цілі ігрових технологій узгоджуються з практичними потребами майбутніх фахівців, а також сприяють розкриттю студентів, їх

формування [2]. Ця сітка універсального й культурно-специфічного сформована в національній картині світу.

У залежності від рівня пізнання певного лінгвокультурного явища загальною чи індивідуальною свідомістю майбутній словесник структурує концепт як образ, енциклопедичне поле (або інформаційний зміст), інтерпретаційне поле. Це йому необхідно для того, щоб у подальшій мовно-мислительній діяльності описувати когнітивні ознаки, притаманні кожному зі структурних елементів. Нехай це буде структура концепту «село». 1. Образ: *перцептивний* (тиша, кози і корови, гній, бджоли, жовта, зелена); *когнітивний* (життя просто неба, чисте життя, образливе (як синонім)). 2. Енциклопедичне поле: населений пункт, хутір. Диференціальна зона: протиставлення змісту, забезпечує місто продуктами харчування. 3. Інтерпретаційне поле: чиста природа, натуральні продукти, там тяжко жити, тяжка фізична праця. *Прецедентна зона*: село, і серце відпочине; під тихими вербами; ой, у полі жінці жнуть. *Оціночна зона*: брудне, вбоге, негарне, гарне, багате, добре, веселе.

Виділені значення слова «село» - продукт мовної свідомості студентів різного етнічного походження. Концепт об'єднує усі ці значення в єдину ментальну одиницю, хоча в мовленні ці значення реалізуються переважно роздільно.

На сьогодні процес когнітивної глобалізації для майбутнього філолога став помітним як в межах однієї національної культури, так і в різних культурах, що взаємодіють. Це відбувається завдяки тому, що в широкій комунікації відбувається зближення пресупозицій представників різних соціальних, етнічних, вікових, культурних, професійних груп.

Висновки. Таким чином, у зв'язку з вимогами до фахової підготовки філологів, продиктованими сучасним інформаційним суспільством, інтеграцією на різних соціальних рівнях, актуалізуються питання використання у вищій школі концептуальних підходів до мовної підготовки студентів, пошуків інструментів підвищення компетентісного розвитку майбутніх словесників.

Крізь призму духовного коду культури трохи по-іншому бачаться національні цінності народу, розкривається те, що було невидимим, недосяжним, без чого розуміння української мови культури було б неповним. Визначення точного кола національних концептів – задача до кінця не вирішена. Концепти міняються в часі, в різних соціальних сферах, в національних, вікових групах, навіть в уявленнях різних людей.

Попри це, з'ясування концептів з позицій кодів культури допоможе не лише більш рельєфно і зримо представити українську мовну картину світу в свідомості студента, але й дозволить по-іншому будувати викладання мови в білінгвальному середовищі в майбутній професійній діяльності.

У подальших дослідженнях можлива розробка моделі вивчення окремих філологічних дисциплін з опорою на зіставлення концептосфер національних культур.

Резюме. У статті висвітлена актуальна проблема використання етнокультурознавчих концептів як інструмента підвищення якості підготовки

філологів. Зазначена важливість національно-культурної картини світу для утвердження структури певного етнокультурного простору. Наведено деякі прийоми використання відомостей про концепти у практиці навчання у вищій школі. **Ключові слова:** концепт, мова і культура, білінгвальне середовище, студент-філолог, картина світу.

Резюме. В статті освічена актуальна проблема використання етнокультурологічних концептів як інструмента підвищення якості підготовки філологів. Указана важність національно-культурної картини мира для утвердження структури определенного етнокультурного пространства. Приведены некоторые приемы использования сведений о концептах в практике обучения в высшей школе. **Ключевые слова:** концепт, язык и культура, билингвальная среда, студент-филолог, картина мира.

Summary. The urgent problem of using of the ethnoculturological concepts as an instrument for upgrading the preparation quality of philologists is presented in the paper. The importance of national and cultural picture of the world for the affirmation of the structure of certain ethnoculturological space is pointed. Some techniques of using of the information about the concepts are given for the higher school practical teaching. **Keywords:** concept, language and culture, bilingual environment, student of Philological department, picture of the world.

Література

1. Грищенко П.Ю. Мова як акумулятор культури ф одна з форм її вираження // Мова і культура. – К., 1986. С.67
2. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. – М., 1985
3. Зинченко. В.П. Человек развивающийся [Текст] / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М.: Гардарики, 1994. – С. 123-126.
4. Пименова М.В. Проблемы когнитивной лингвистики и концептуальных исследований на современном этапе [Текст] / М.В. Пименова // Ментальность и язык; отв. ред. М.В. Пименова. – Кемерово: КемГУ, 2006. – С.16-61 (Серия «Концептуальные исследования». Вып. 7).
5. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. М.: Восток-Запад, 2007.
6. Степанов, Ю.С. Константы: словарь русской культуры. Опыт исследования [Текст] / Ю.С. Степанов. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824 с. ISBN 5-88766-057-0.

Подано до редакції 10.10.2010

сутність, необхідно проаналізувати її внутрішню будову. Будь-яка діяльність, включає в себе наявність мотивів, постановку певної мети, комплексу дій, спрямованих на її досягнення, та аналіз отриманих результатів. В якості стимулятора самостійної діяльності виступає потреба у нових знаннях, значущих для суб'єкта учіння. Самостійна діяльність будується на певних мотивах, які охарактеризувала Л.В. Жарова. Один із мотивів - пізнавальний - закріплюється в самостійній роботі новизною знань і способів діяльності, можливістю вийти за межі підручників. Не менш характерним мотивом, на її думку, є й мотив самостійності, що виявляється в бажанні учня або студента виконати завдання без сторонньої допомоги, задовольнити свої потреби, виявити індивідуальність. Що стосується операційної складової самостійної діяльності, то вона базується на різноманітних навчальних діях, які суб'єкт навчання виконує без допомоги педагога. Цінність і своєрідність самостійної діяльності полягає в тому, що вона потребує комплекс розумових, практичних, організаційних, вольових дій для розв'язання будь-якої задачі. Особливу роль тут відіграють дії самоконтролю [3, с.69 - 70]. Таким чином, можна зробити висновок, що навчальна діяльність тільки тоді вважається самостійною, коли знання про об'єкт вивчення є вагомими для студента, набувають особистісного характеру в процесі пізнавальної діяльності.

Виходячи з механізму здійснення самостійної навчальної діяльності, можна виокремити умови, що забезпечують успішну її організацію. Ці умови можна умовно розподілити у три групи. Перша група пов'язана із стимулюванням навчальної діяльності студентів; центральною умовою тут є пізнавальний інтерес як головний внутрішній мотив учіння. Друга група умов організації самостійної діяльності включає в себе володіння студентами інтелектуальними і загальнонавчальними вміннями. До інтелектуальних умінь відносять вміння отримувати й переробляти інформацію. З цими вміннями пов'язані такі операції мислення, як аналіз, синтез, систематизація, класифікація, порівняння, узагальнення тощо. До загальнонавчальних умінь належать вміння здійснювати планування, раціональну організацію виконання роботи, самоконтроль за її виконанням. Без усіх цих умінь неможливо успішно виконати жодне самостійне завдання.

Звичайно, самостійна навчальна діяльність студентів неможлива без належного управління нею з боку викладача, що включає планування, організацію та контроль самостійної діяльності. Це є третьою умовою здійснення самостійної навчальної діяльності у вищій школі. Модель ефективної організації самостійної навчальної діяльності з урахуванням усіх вищезазначених умов із зазначенням шляхів їх реалізації представлена у таблиці 1.

УДК 378.8:373.3]: 37.041

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

*Самошкіна Наталя Валеріївна, аспірантка
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна*

Постановка проблеми. Проблема підготовки високоосвічених фахівців гостро стоїть перед сучасним суспільством. Того обсягу знань, умінь і навичок, з яким виходять із стін вищих навчальних закладів випускники, не вистачає для успішної професійної діяльності. Тому одним з головних завдань вищої школи є «...вироблення таких світоглядних позицій, установок у відношенні до навчання та професії, активності, самостійності, ініціативності, що забезпечать можливість і готовність випускника вищого навчального закладу як майбутнього представника інтелігенції до високих досягнень нашого суспільства» [7, с.23]. Головним показником досягнення цієї мети є самостійність учіння, яку покликаний формувати в студентів - майбутніх фахівців вищий навчальний заклад. Від того, наскільки будуть сформовані в студентів самостійність мислення, самоорганізація навчальної діяльності, залежатимуть майбутня професійна діяльність і подальше самовдосконалення молодого спеціаліста.

Особливого значення, на мою думку, набуває проблема підготовки майбутніх учителів. Адже постійне самовдосконалення, оновлення знань є необхідною передумовою педагогічної майстерності. Незважаючи на те, що за навчальним планом під час вивчення профільюючих педагогічних дисциплін самостійній навчальній роботі відводиться певне місце, виявляється, що студенти навіть старших курсів не в змозі ефективно організувати власну самостійну діяльність. Тоді виникає питання: у чому проблема? Як викладачеві забезпечити належне виконання студентами самостійних завдань? Як допомогти студентам позбутися труднощів в організації їхньої самостійної навчальної діяльності?

Аналіз досліджень і публікацій. Організація самостійної діяльності студентів завжди залишалася однією з найактуальніших проблем дидактики у вищій школі. Серед сучасних учених, які досліджують цю проблему - В.Буряк, В.Козаков, В.Вергасов, П.Підкасистий, Р.Нізамов, А.Есаулов та інші. В їхніх працях розглядаються різні аспекти самостійної роботи, викладені її наукові та методичні засади. Однак, незважаючи на широке коло досліджень, присвячених проблемі, багато питань, пов'язаних із нею, потребують подальшого вивчення, зокрема проблема організації самостійної роботи майбутніх учителів, якій і присвячена дана стаття.

Метою статті є виявлення та обґрунтування педагогічних умов ефективно організації самостійної навчальної діяльності майбутніх учителів, зокрема у вивченні педагогіки як профільюючої дисципліни, а також наведення конкретних шляхів забезпечення цих умов.

Виклад основного матеріалу. У психолого-педагогічній літературі існує багато визначень самостійної навчальної діяльності. Для того, щоб зрозуміти її

УДК 378:316.346.2

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

*Михайлова Алла Григорьевна
старший преподаватель
Севастопольский национальный технический университет*

Постановка проблемы. В современном мире, идущем по пути глобализации, способность быстро адаптироваться к условиям международной конкуренции становится важнейшим фактором успешного и устойчивого развития. Расширение доступа к высшему образованию и повышение академической мобильности студентов, и их мобильности на рынке труда – основные программы приведения национального законодательства в сфере образования к нормам европейских стран. Одним из условий декларации Болонского процесса есть формирование конкурентоспособной личности выпускников Вузов. Болонский процесс ориентирует на создания равных возможностей в профессиональной самореализации для студентов европейских стран. Важным остаётся создание условий для профессионально-творческого развития компетентной конкурентоспособной личности, самостоятельно ориентирующейся в современном мире, свободно реализующей свой креативный потенциал на рынке труда. Принципы рыночных отношений, а именно принципы конкуренции, должен быть главным.

Напомним, что конкуренция – состояние между двумя или более единицами (которые могут быть людьми, группами учреждений, биологическими структурами и т.п.), при котором они находятся в конкурентном преследовании одинаковых целей и вещей [2, с.36].

Для такого взаимодействия субъекта необходимо быть конкурентоспособным, т.е. иметь определённые качества, которые позволяют ему в условиях конкуренции достичь успехов в профессиональной деятельности. По определению В.И. Андреева конкурентоспособность – социально - ориентированная система способностей, умений и навыков личности, способной в любой ситуации быстро и эффективно решать проблемы, выполнять поставленные задачи и творчески модифицировать жизненные ситуации в перспективные планы и действия [1, с.468].

В связи с вышесказанным считаем, что проблема формирования конкурентоспособной личности в социокультурных условиях становится всё более актуальной для современных высших учебных заведений. Актуальным становится и проблема поисков инновационных педагогических технологий, что обуславливается потребностью разработки психолого-педагогических моделей подготовки конкурентоспособных специалистов. Актуальность такого поиска обуславливается и политикой Министерства образования и науки Украины в области разработки ты реализации образованных инноваций в создании новой модели обучения и воспитания конкурентоспособной личности.

Анализ исследований и публикаций. Для эффективного функционирования в сложном современном мире важно не только адаптироваться к среде и усвоить социальные роли и правила, необходимо постичь науку создавать нечто новое, преобразуя себя и окружающий мир. Социально-профессиональная мобильность--та личностная характеристика, которая свидетельствует о готовности человека к этим преобразованиям при сохранении своей самобытности и свободы, непосредственности и внутренней целостности. Проблему профессионального самоопределения личности изучали К.А.Абульханова-Славская, И.Ю.Алексамина, А.С.Днепров, Н.В.Кузьмина, В.И.Андреев, И.Н.Сетнов, С.Ю.Степанов и др. Социальная активность человека в сфере профессиональной деятельности отражена в работах А.Н.Бодалева, Н.М.Орлова, В.А.Петровского, Г.С.Сухобской, М.Н.Пазюковой и др. Развитие ценностных ориентаций студентов как фактор повышения качества образования и развития самообразования студентов изучали В.К. Кононина и Г.Б. Сабирова, Многие из перечисленных авторов приходят к заключению, что подготовка конкурентоспособного специалиста в современных социокультурных условиях находится не на должном уровне. Проведенный анализ теоретических источников позволяет заключить, что вопросы развития, профессиональных качеств личности студента в определенной образовательной среде остаются слабо разработанными.

Цель данной статьи – рассмотреть вопросы развития социально-профессиональной мобильности будущих специалистов, разработать систему тренингов и их принципы, способствующих помочь будущему специалисту обрести позицию активного субъекта на рынке труда, вселить уверенность в том, что он способен найти своё место в жизни, самостоятельно создать условия приложения своей профессиональной компетентности. Такая система тренингов должна помочь сформировать профессионала, подготовленного к самостоятельной творческой профессиональной деятельности в постоянно меняющихся социальных условиях, развить способность быть готовым к изменениям, к смене образовательных практик (вида или содержания профессиональной деятельности).

Изложение основного материала. Организация педагогического процесса в современных условиях требует изменений. Содержание должно быть насыщено инновационными аспектами образовательных технологий, которые стимулируют развитие, прежде всего, личностных качеств, необходимых конкурентоспособному специалисту будущего.

Чтобы чувствовать себя эффективной полностью функциональной личностью, социально активной, стремящейся реализовать свой внутренний потенциал в современных социально-культурных условиях, а как профессионал – быть конкурентоспособным на рынке труда, студент должен иметь следующие качества, которые помогут ему оперативно реагировать на постоянно изменяющиеся социальные и профессиональные ситуации: гибким открытым умом, помогающем принимать в свою жизнь новые взгляды, идеи, способность к осуществлению свободы выбора, умение объективно оценивать свои возможности, знания, готовностью к постоянному самосовершенствованию; стремление к достижению успеха.

Summary. In this article the influence of the professionalism of the teacher of psychological and pedagogical disciplines on the formation of readiness of students - the future teachers of economy to pedagogical art is opened. The pedagogical art is considered to be the personality developing interaction of subjects of teaching and educational process which is directed on the formation of the creative person of the pupil and level increase of creative pedagogical activity of the teacher. The idea concerning the influence of professionalism of the teacher on the formation of pedagogical art of the future teachers of economy has been proved. The data concerning the research carried out in 2009-2010 directed on the definition of didactic factors and conditions of the formation of readiness of the future teachers of economy to pedagogical art are directed. **Keywords:** professionalism of the teacher, pedagogical art, psychological and pedagogical preparation.

Література

1. Азаров Ю. П. Тайны педагогического мастерства: Учебное пособие. – М.: Издательство Московского психолого-социального института. – Воронеж: Издательство НПО «Модэк», 2004. – 432с.
2. Андрущенко В. П., Сисоева С. О., Гузій Н. В., Кінчук Н. В., Хомич В. Ф. Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. Інститут історії та філософії педагогічної освіти. Кафедра педагогічної творчості. – К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2005. – 183с.
3. Гончаренко С., Мальований Ю. Гуманізація і гуманітаризація освіти / С.Гончаренко, Ю.Мальований // Шлях освіти. – 2001. – № 2. – С.2–6.
4. Кічук Н. В. Творча особистість вчителя: педагогічні засади формування: Навч. посібник. / Ізмаїл. держ. пед. ін-т. –Одеса: Принт Майстер, 1999. – 87 с.
5. Матеріали до доповіді Міністра освіти і науки України С.М.Ніколаєнка на підсумковій колегії Міністерства освіти і науки з питання «Забезпечення якості освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства». – 2-3 березня 2007. – м.Харків.
6. Стрельніков В. Ю. Педагогічні основи забезпечення особистісного і професійного розвитку студентів засобами іновативних технологій навчання / Полтавський ун-т споживчої кооперації України. – Кн. 1. – Полтава: РВВ ПУСКУ, 2002. – 294с.
7. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Учеб. Пособие / Ю.Г. Фокин. – М.: Академия, 2002. – 224 с.

Подано до редакції 19.10.2010

можливості. Велике значення при цьому має доброзичливе ставлення до думок і висловів студентів, заохочення їх до творчої діяльності [6, 266]. Цієї ж думки дотримується і Ю.П.Азаров – «непорушне психологічне правило: у людини з високою самооцінкою більше шансів домогтися успіху у творчості, ніж у того, хто низько оцінює себе» [1, 303].

Висновки. Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, по-перше, про неоднозначність взаємозв'язку професіоналізму і творчості: з однієї сторони творчість є умовою для розвитку професіоналізму викладача і підтримує тонус викладача-професіонала, а з іншої сторони професіоналізм спонукає до творчості, по-друге, професіоналізм викладача є важливою умовою формування готовності майбутніх викладачів економіки до педагогічної творчості, тим дидактичним чинником, без якого неможлива якісна підготовка сучасного викладача економіки.

На наш погляд, є перспективним подальший пошук тих дидактичних чинників, методів та прийомів, які активізують творчу навчальну діяльність, оскільки застосування спеціальних прийомів підвищення творчої активності під час навчання не тільки сприяє формуванню творчого характеру мислення студентів, а й підвищенню педагогічної творчості викладачів, адже сучасний викладач повинен вміти працювати в творчому режимі, нестандартних напрямках, постійно вдосконалювати свою професійну діяльність.

Резюме. У статті розкривається вплив професіоналізму викладача психолого-педагогічних дисциплін на формування готовності студентів – майбутніх викладачів економіки до педагогічної творчості. Педагогічна творчість розглядається як особистісно-розвивальна взаємодія суб'єктів навчально-виховного процесу. Обґрунтовується думка щодо впливу професіоналізму викладача на формування педагогічної творчості майбутніх викладачів економіки. Наводяться дані щодо проведеного у 2009-2010 рр. дослідження, спрямованого на визначення дидактичних чинників та умов формування готовності майбутніх викладачів економіки до педагогічної творчості. **Ключові слова:** професіоналізм викладача, педагогічна творчість, психолого-педагогічна підготовка.

Резюме. В статье раскрывается влияние профессионализма преподавателя психолого-педагогических дисциплин на формирование готовности студентов – будущих преподавателей экономики к педагогическому творчеству. Педагогическое творчество рассматривается как личностно-развивающее взаимодействие субъектов учебно-воспитательного процесса, которое направлено на формирование творческой личности ученика и повышение уровня творческой педагогической деятельности учителя. Обосновывается мысль относительно влияния профессионализма преподавателя на формирование педагогического творчества будущих преподавателей экономики. Наводятся данные относительно проведенного в 2009-2010 гг. исследования, направленного на определение дидактических факторов и условий формирования готовности будущих преподавателей экономики к педагогическому творчеству. **Ключевые слова:** профессионализм преподавателя, педагогическое творчество, психолого-педагогическое подготовка.

Результат образования конкретного студента определяется не только его личными качествами, но и талантом преподавателя. Студент, получив массив информации по дисциплине без установки на логику развития её научной основы, может решать только типовые задачи. В связи с вышесказанным считается, что разработка учебно-методических тренингов создает методическую основу гарантии качества образования. Тренинг может помочь студенту стать социально и профессионально мобильным в современных социально-культурных условиях, что является основой его готовности к самостоятельному жизненному и профессиональному самоопределению.

Напомним, что тренинг – это запланированный заранее процесс, цель которого изменить отношение, знания или поведения участников с помощью обучающего опыта, и направленный на развитие навыков выполнения определённой деятельности или нескольких видов деятельности. Цель тренинга в рабочей ситуации состоит в том, чтобы развивать способности личности и удовлетворять текущие и будущие потребности организации. Основные задания тренинга – усвоение активного стиля общения, усовершенствование умений эффективного общения; формирование стиля доверчивого общения; умение решать конфликтные ситуации; формирование умений понимания окружающих людей и формирование организаторских способностей. Считаем, что активизировать развитие творческого потенциала, а также развитие не только профессионально-знаниевых компетенций и рефлексивно-креативной культуры в целом, но и качеств личности (открытость к диалогу, толерантность в общении, свобода и независимость мышления, самостоятельность и конкурентоспособность) помогут психологические тренинги и социально-психологические тренинги [3, с.50]. Для профессиональной подготовки будущих специалистов целесообразно проводить тренинг социальных и жизненных умений (social life training).

Основная цель социально-психического тренинга – повышение компетентности в общении. Эта компетентность связана с приобретением знаний, формирование умений, навыков, развитием установок, определяющих поведение человека в контакте.

Для успешной работы тренингов необходимо учитывать следующие принципы: принцип интерактивности, исследовательской творческой позиции и принцип партнерского общения.

Принцип интерактивности состоит в организации общей деятельности студентов для извлечения информации из текстов таким образом, чтобы эта общая деятельность обучала студентов с помощью заданий, которые исходят от преподавателя.

Принцип исследовательской творческой позиции: в ходе тренинга студенты могут выступать в роли исследователя или ученого. Они строят гипотезы, делают предложения, а затем проверяют их на практике или в ходе эксперимента. Примером такого тренинга могут быть научные конференции.

Принцип исследовательской творческой позиции является очень важным в саморазвитии личности, творческого самовыражения личности.

И, наконец, принцип партнерского общения :создание такого вида общения, при котором учитываются интересы других участников взаимодействия, а также их эмоции и переживания.

Реализация этих принципов позволяет создавать в группе атмосферу доверия, безопасности, которая позволяет участникам группы экспериментировать со своим поведением.

Представим реализацию данных принципов в активных формах обучения в виде таблицы (табл.1).

Таблица 1

Реализация принципов тренингов в ходе активных форм обучения

Активные формы обучения	Характерные особенности	Цель обучения	Ориентирующая структура	Доминирующие методы
1. Обучающая (деловая) игра (принцип активности)	Наличие проблемы управления, имитационные модели. Наличие ситуаций, которые последовательно решаются. Распределение ролей. Наличие этапов игры. Разработка и принятие решений.	Отработка умений и навыков управления	Организационная часть. Подготовка студентов к игре, распределение ролей, определение задач, инструктаж, ознакомление с этапами игры и системой управления. Ход игры. Подведение итогов, стимулирование студентов, заключительная часть.	Игровой, Дискуссионный, Методы стимулирования.
2. Игровое проектирование (принцип осознания поведения)	Наличие сложного (инженерного, экономического) задания, проблемы. Наличие обучающих целей, задач. Подготовка студентов к участию в	Формирование интеллектуальных умений и навыков, решение сложных инженерных (экономических) задач	Организационная часть. Подготовка к игровому проектированию. Ход игры и подготовка проектов к защите; а) разработка вариантов проектов; б) защита проектов, дискуссия.	Метод игрового проектирования, дискуссия.

рр. дослідження, спрямованого на визначення дидактичних чинників та умов формування готовності майбутніх викладачів економіки до педагогічної творчості. Студентам була запропонована низка питань щодо з'ясування чинників їхньої творчої навчальної діяльності в ході психолого-педагогічної підготовки.

Як показало дослідження, студенти (235 осіб) економічного університету вважають, що майбутній викладач економіки повинен бути творчим у навчальній діяльності, а важливою умовою формування готовності до педагогічної творчості є професіоналізм викладачів, які здійснюють психолого-педагогічну підготовку. Зокрема, 87,7% студентів вважають, що творча діяльність викладача вплинула на їхні творчі досягнення, а 83,8% студентів вважають у творчості викладача запоруку власної творчої навчальної діяльності.

На думку респондентів, вагомим чинником впливу на їх творчу навчальну діяльність є професіоналізм викладача (38,7% опитаних). Отримані дані свідчать про те, що вирішальними для творчої навчальної діяльності є:

- ♦ здібності та особистісні якості студентів – 77,9% опитаних;
- ♦ особистість викладача – 34,9% опитаних;
- ♦ знання студентами предмету – 31,5% опитаних;
- ♦ умови навчання в КНЕУ – 12,8% опитаних;
- ♦ групова робота – 36,6% опитаних;
- ♦ творчі, нестандартні завдання – 62,3% опитаних.

Як бачимо, професіоналізм викладача є невід'ємною складовою формування готовності майбутніх викладачів економіки до педагогічної творчості. У зв'язку з цим постає ще одне питання – якими повинні бути складові професіоналізму викладача, особливо коли мова йде про педагогічну творчість?

Очевидно, що професіоналізм викладача як якісний показник продуктивності педагогічної діяльності визначається загальногуманітарною культурою, педагогічною майстерністю, володінням педагогічними технологіями. І не останнє місце тут займає, як видно і з самого дослідження, сама особистість викладача. Як у свій час помітила Н.В. Кічук, «чим духовніша особистість вчителя, оригінальніша його індивідуальність, багатша «сильними» сторонами власна практика, тим яскравіша творчість, яка виявляється в професійній справі, вище її рівень» [4, 23].

Поряд з виховним впливом на студента самого змісту вищої освіти у розпорядженні викладача є багатий арсенал дій, які дають в процесі викладання явний виховний ефект. Першою групою таких дій Ю.Г.Фокін визначає особистий приклад викладача: точність, ввічливість, акуратність, культуру мови, послідовність, справедливе оцінювання, адекватні реакції, заохочення оригінальних підходів до рішення та заохочення успіхів студента [7, 153].

Позитивна Я-концепція є важливою для розвитку творчого потенціалу особистості студента, адже навіть обдарований студент, який не вірить у власні сили, може не реалізувати своїх здібностей і стати невдахою. У зв'язку з цим, викладач має допомогти студентам створити позитивне уявлення про свої

індивідуальних нормативів і відповідно програм розвитку, посиленні позитивних мотивів учіння, активізації творчості, що власне і лежить в основі гуманістичної дидактики [3, 6].

Готовність до педагогічної творчості, на нашу думку, слід розглядати як складне особистісне утворення, структура якого включає наступні функціонально пов'язані між собою компоненти: теоретичний або когнітивний (сукупність знань про управління навчальною діяльністю учнів різних категорій, педагогічну творчість та її специфіку), особистісно-мотиваційний (сукупність професійних здібностей, які визначають успішність в майбутній викладацькій діяльності та емоційно-зацікавлене позитивне ставлення до педагогічної творчості), практичний або операційно-діяльнісний (сукупність умінь необхідних для управління навчальною діяльністю учнів різних категорій та застосування педагогічних технік, спрямованих на формування творчої особистості).

У визначенні поняття «педагогічна творчість» ми приєднуємося до С.О.Сисоевої, яка трактує її як особистісно-розвивальну взаємодію суб'єктів навчально-виховного процесу, спрямовану на формування творчої особистості учня та підвищення рівня творчої педагогічної діяльності вчителя [2, 35]. Тобто, щоб впливати на формування готовності майбутніх викладачів економіки до педагогічної творчості, викладач повинен вже мати певний рівень творчої педагогічної діяльності і бути професіоналом у своїй справі.

Зв'язок педагогічної творчості і професіоналізму вчителя підкреслює багато дослідників проблеми педагогічної праці (Л.К.Гребенкіна, Н.В.Кузьміна, М.В.Кухарев, І.П.Підласий, А.О.Реан та ін.), однак розглядають його по-різному. Так, А.О.Реан і Я.Л.Коломінський (1999) вважають, що професіоналізм і педагогічну творчість не варто тісно пов'язувати, оскільки професійно грамотні дії є неодмінним результатом творчості педагога. І.П.Підласий (1998) вказує, що не можна ні відкидати, ні ігнорувати творчість у професіоналізмі вчителя, необхідно лише віддати належне місце творчості у педагогічній професії. М.В.Кухарев і В.С.Решетько (1996) підкреслюють, що розгляд творчості з точки зору професіоналізму дає більш міцну основу для виділення різних рівнів педагогічної творчості, а Н.К.Бакланова (1997) трактує професіоналізм як основу, базу майстерності й умову творчості [2, 59].

Як бачимо, є дві протилежні точки зору:

1. професіоналізм є результатом педагогічної творчості;
2. професіоналізм є основою педагогічної творчості.

Водночас, якщо звернутися до процесу формування професіоналізму педагога, важко не помітити значення для нього творчої діяльності. На нашу думку, професіоналізм викладача з одного боку є наслідком педагогічної творчості, а з іншого – спонукає до неї. Творчість викладача є умовою формування його професіоналізму, а професіоналізм включає такий аспект, як здатність до відкриття нового, нестандартного. У контексті теми нашої статті варто додати, що для майбутніх викладачів важливими є приклади творчої діяльності тих, хто їх навчає.

Наскільки важливим для психолого-педагогічної підготовки студентів є професіоналізм викладача, ми змогли впевнитися в ході проведеного 2009-2010

	научно-технической конференции.		Обсуждение итогов игры. Заключительная часть.	
3. Разыгрывание ролей (принцип творческой позиции)	Наличие производственного задания или проблемы. Распределение ролей. Организация ролевой дискуссии (наличие корректур. условий, итоги, победители)	Формирование организационных умений, навыков общения., управления.	Организационная часть. Подготовка к ролевому занятию (уточнение ролей, их функции, ознакомления с проблемой). Процесс ролевого занятия, обсуждения. Подведение итогов. Стимулирование.	Игровой, ролевой, дискуссия.
4. Анализ производственных ситуаций (принцип активности)	Наличие учебно-производственного задания. Наличие контрольных вопросов по проблеме. Формирование малых групп. Анкетирование.	Углубление и усовершенствование знаний по предмету.	Организационная часть. Проверка домашнего задания. Ознакомление с заданием по теме и с контрольными вопросами. Ответы, обсуждения. Подведение итогов, аттестация.	Анализ конкретных ситуаций. Обсуждение, фронтальная проверка.
5. Семинары (принцип интерактивности)	Наличие обсуждаемых вопросов. Доклады студентов. Уточняющие вопросы, подведение итогов.	Формирование интеллектуальных умений и навыков, углублен. изучение.	Организационная часть. Вступительное слово преподавателя. Рассмотрение докладов, их обсуждение. Подведение итогов. Аттестация.	Семинар, доклад, дискуссия.
6. Занятия по изучению нового	Наличие дидактичного материала (карточки).	Самостоятельное изучение нового	Организационная часть. Подготовка к самостоятельному	Метод меняющихся пар, самостоятельная работа, фронтально-индивидуальная беседа.

материала (принцип партнерского общения)	схемы). Изучение темы по группам. Передача карточек. Подведение итогов.	материала с помощью специальных карточек.	изучению новой темы, раздача карточек. Самостоятельная работа студентов. Предварительный опрос полученных знаний, подведение итогов.	
7. Научно-практическая конференция (принцип исследовательской творческой позиции)	Наличие конкретных вопросов. Контроль при подготовке. Выступления студентов с докладами. Обсуждение итогов конференции.	Углубленное изучение предмета, формирование интеллектуальных умений.	Организационная часть. Открытие конференции – вступительное слово организаторов, ведущего. Выступления студентов с докладами. Стимулирование. Разработка рекомендаций по материалам конференции.	Беседа – инструктаж рассмотрение докладов их обсуждение.

Реализация всех перечисленных принципов в ходе тренинговой работы со студентами активизирует развитие рефлексивно-творческого потенциала, способствуя развитию не только профессионально-знаниевых компетенций, но и таких качеств личности как открытость к диалогу, толерантность в общении, самостоятельность и конкурентоспособность в современных социокультурных условиях, на реализацию которых и ориентирует Болонский процесс.

Выводы. В заключении отметим, что социально-профессиональную мобильность будущего специалиста следует рассматривать как личностную характеристику, как готовность к преобразованию в современных условиях. Принципы рыночных отношений, а именно принципы конкуренции остаются главными. Основными критериями профессиональной мобильности специалиста мы считаем готовность человека к преобразованиям, а также те качества личности, которые помогли бы ему конкурировать и развивать свой творческий потенциал. Методическую основу гарантии качества образования могут составить учебно-методические тренинги. Они помогут студенту стать социально и профессионально мобильным в современном обществе. Перспективу дальнейшего изучения данного направления составляет разработка психолого-педагогических моделей подготовки конкурентоспособных специалистов. Актуальность такого поиска обуславливается политикой Министерства образования и науки Украины в области разработки и реализации образовательных инноваций в создании новой модели обучения и воспитания конкурентоспособной личности.

демократичної, соціальної та правової держави [4, 1]. Сучасні підходи до навчання, соціально-економічний розвиток держави зумовлюють підвищені вимоги до професійної компетентності сучасного викладача економіки, який має генерувати та впроваджувати новітні освітні ідеї, вимагають від нього готовності до педагогічної творчості, що включає генерування нестандартних ідей; бачення проблем, протиріч і засобів їх подолання; аналіз, систематизацію і порівняння педагогічних дій та явищ; співпрацю в колективі задля спільної мети; використання досвіду інших педагогів, форм і методів творчого пошуку; планування своєї діяльності; критичний самоаналіз, рефлексію, самооцінку досягнень.

Саме педагогічна творчість є поштовхом до інноваційних змін, яких так потребує сучасна освіта. Важливою умовою творчості є сприйняття нового, здатність знаходити і порушувати проблему, незалежність поведінки та суджень, відмова від старих догм, критичність, сміливість та терпимість. Запорукою формування готовності майбутніх викладачів економіки до педагогічної творчості виступає професіоналізм викладачів, які здійснюють психолого-педагогічну підготовку.

Аналіз досліджень і публікацій. Феномен педагогічної творчості як самостійний об'єкт досліджень трактується неоднозначно, що можна пояснити різноманітністю поглядів учених на сутність педагогічної творчості. Творчість як шлях становлення і професійного виявлення педагога розкрито в дослідженнях багатьох психологів і педагогів, наприклад, таких як: Ю.П.Азаров, В.А. Андреев, О.В.Брушлінський, Л.С.Виготський, О.В. Волошенко, В.І. Загвязінський, І.А.Зязюн, В.О. Кан-Калік, В.В.Краєвський, Н.В.Кузьміна, О.М.Матюшкін, К.К.Платонов, Я.О.Пономарьов, Р.П.Скульський, С.О.Сисоева та ін.

Але потреба суспільства у викладачах, здатних до творчої діяльності, та недостатня розробленість даної проблеми у психолого-педагогічній літературі стосовно майбутніх викладачів економіки зумовлюють подальше дослідження у цій галузі.

Мета даної статті – обґрунтування впливу професіоналізму викладача на формування педагогічної творчості майбутніх викладачів економіки.

Виклад основного матеріалу. Донедавна психолого-педагогічна підготовка майбутніх викладачів була характерною виключно для педагогічних інститутів та певних факультетів в університетах, випускники яких отримували другу спеціальність та кваліфікацію викладача з певного предмету. Завдяки диверсифікації освітньої діяльності університетів стала можливою підготовка майбутніх викладачів у непедагогічних університетах. Так, у Київському національному економічному університеті імені Вадима Гетьмана (КНЕУ) надається друга спеціальність «викладач економіки». Звичайно, основним її завданням є забезпечення необхідної і достатньої підготовки студентів до майбутньої викладацької діяльності на високому рівні. Але оновлення сучасної освітньої парадигми висуває нові вимоги щодо підготовки викладачів. Зокрема, втілення ідей гуманізації та індивідуалізації освіти передбачає сформованість у викладачів готовності до педагогічної творчості, оскільки вона базується на індивідуалізації і диференціації навчання, використанні

выраженность

Summary. The article is devoted forming of spirituality which is determining for future social workers. Considering, here, that the valued options of professional social work are taken to the common to all mankind values, honour, honour and dignity of man, to the unicity of its personality. exactly in the system of education and education that appears "spiritual" space, a from where future specialist ladles spiritual values, fills with their concrete maintenance, enriches the spiritual experience and as the spiritual renewed position returns higher educational establishment, and to society on the whole. **Keywords:** spirituality, professional spirituality, spiritual necessity, individual expressed .

Література

1. Богуш А.М. Духовні цінності в контексті сучасної парадигми виховання // Виховання і культура. – 2001. - №1. – С. 5-8.
2. Буева Л.П. Духовность и проблемы православной культуры // Вопросы философии. – 1996. - №2. – С.4- 10.
3. Гуменюк О. С. Самотворення Я – духовного за модульно-розвивального навчання // Рідна школа. – 2002.- №2. – С.16-21.
4. Жигайло Н. І. Духовна складова виховання на засадах християнського світогляду // Педагогіка і психологія проєсійної освіти. – 2003. - №1 – С.211-218.
5. Зязюн І.А Духовна Еліта у суспільстві: інтелігентність і громадскість/ Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: Збірник наукових праць. / За редакцією Л.Лю Товажнянського та О.Г. Романовського. – Вип 1 (5). – Харків: НТУ «ХП», 2003. – С.32-41.
6. Платонов Г.В., Косичев А. Д. Проблема духовности личности // Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 7. Философия. – 1998. - №3. – С.16-33.
7. Прищулин Н.П. Формировать, воспитывать духовность учащихся // Педагогіка толерантності. – 2002. - №3. – С. 92-101.

Подано до редакції 03.05.2010

УДК 371.133

ВПЛИВ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВИКЛАДАЧА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН НА ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ ГОТОВНОСТІ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ

*Рябошанко Інна Анатоліївна, аспірантка
Київський національний економічний університет
імені Вадима Гетьмана, м. Київ*

Постановка проблеми. Питання підготовки педагогічних кадрів є важливим стратегічним завданням сучасного етапу модернізації системи вищої освіти України, оскільки сьогодні вища освіта є одним з визначальних чинників відтворення інтелектуальних і продуктивних сил суспільства, розвитку духовної культури українського народу, запорукою майбутніх успіхів у зміцненні й утвердженні авторитету України як суверенної, незалежної,

Резюме. Болонський процес орієнтує на створення рівних можливостей в професійній самореалізації для студентів європейських країн. Актуальним стає питання розвитку соціально-професійної мобільності майбутніх спеціалістів. Необхідно розробити систему методів, що допоможуть спеціалісту отримати позицію активного суб'єкта на ринку праці, т.е. бути конкурентоспроможним. Для професійної підготовки майбутніх спеціалістів необхідно проводити тренінги соціальних і життєвих умінь, враховуючи принципи: інтерактивності, дослідницької творчої позиції, партнерського спілкування. Такі тренінги допоможуть студенту стати соціально і професійно мобільним в сучасному суспільстві. **Ключові слова:** мобільність, конкурентоспроможність, творча позиція, рефлексивно-креативна культура.

Резюме. Болонський процес націляє на створення рівних умов в професійній самореалізації для студентів європейських країн. Актуальним стає питання розвитку соціально-професійної мобільності майбутніх спеціалістів. Необхідно створити систему методів, які можуть допомогти спеціалісту отримати позицію активного суб'єкта на ринку праці, тобто бути конкурентоспроможним. Для професійної підготовки майбутніх спеціалістів необхідно проводити тренінги соціальних і життєвих умінь, враховуючи принципи: інтерактивності, дослідницької творчої позиції, партнерського спілкування. Такі тренінги допоможуть студенту стати соціально і професійно мобільним в сучасному суспільстві. **Ключові слова:** мобільність, конкурентоспроможність, творча позиція, рефлексивно-креативна культура.

Summary. Bolonskiy process directs on the creation of equal possibilities in the professional self-realization for students of the European countries. The question of the development of a social-professional mobility of future specialists is actual today. It is necessary to develop the system of methods which help the specialist to obtain the position of active person on the labour market, that is to be competitive. For the professional preparation of future specialists it is necessary to provide social life trainings taking into consideration the principles; interactivity, the research creative position, partner communication. Such trainings help the student to become social and professional mobile in modern society. **Keywords:** mobility, competitive position, reflexive-creative culture.

Література

1. Андреев В.И. Конкуренология. Учебный курс для творческого саморазвития/В.И. Андреев-Казань: Центр инновац. технологий, 2004-
2. Большой толковый психологический словарь/Ребер Артур, 2000., т.2.- 560с.
3. Семенов И.Н. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления/И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, -Запорожье: ЗТУ, 1992.-50С.
4. Семенов И.Н. Психология индивидуальности/И.Н. Семенов-Воронеж: Модэк, 2009 .-с.13-14.

Подано до редакції 11.10.2010

АРТ-ТЕРАПИЯ: ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ, СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ И МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ

Никитин В. Н.

*доктор философских наук, кандидат психологических наук,
заведующий кафедрой философской антропологии и арт-терапии
Института психологии и педагогики (г. Москва)*

Современное состояние общества, со всей очевидностью, свидетельствует о трансформации форм социальных отношений: начиная от директивных, подвергнутых ограничению в силу власти отдельных индивидуумов, кончая креативными, предполагающими диалоги каждого с Другими и собой. Данная тенденция вытекает из необходимости каждого индивидуума находить собственные решения в хаосе складывающихся и разваливающихся культурных и социальных систем. Выжить в ситуации неопределенности, непредсказуемости, риска может только личность спонтанная, творческая, о чем указывал в своих работах основатель психодрамы Дж. Морено. Видимо, поэтому и современная психотерапия, опережая и предугадывая скрытые настроения, нацелена на формирование и развитие в личности способности к креативному действию, выступающей в качестве щита от экологических, социальных и личностных потрясений. Возможно, данные настроения и определили бурное развитие в последнее время во всех областях общественной жизни практической арт-терапии, не подкрепленной разработанной методологической базой.

Исходя из сказанного, в сообществе психологов и арт-специалистов существует потребность в исследовании сущностных сторон теоретических аспектов арт-терапевтической направленности, не сводимого исключительно к практической работе. В связи с этим в представляемой статье сделана попытка описания и интерпретации гносеологических предпосылок и стратегических тенденций развития арт-терапии. Следует отметить, что в отечественной психологии крайне мало уделяется внимание анализу и систематизации материала, посвященному изучению онтогносеологических аспектов взаимосвязей искусства и психотерапии. Такое восприятие арт-проблематики скорее связано с недопониманием значения искусства для человека в целом, с ориентацией на устаревшие представления о роли творчества в повседневной жизни личности. За исключением некоторых публикаций ряда авторов-пионеров отечественного арт-психотерапевтического движения, к которым можно отнести М. Е. Бурно, Н. Б. Долгополова, А. И. Копытина, Л. Д. Лебедеву, Г. М. Назлояна, В. Н. Никитина, О. Ф. Потемкину, Е. С. Романову и некоторых других ученых, в научной литературе крайне редко представлены аналитически обоснованные результаты арт-терапевтической практики и, по существу, отсутствует описание методологического основания арт-подхода. Статьи по арт-проблематике носят исключительно описательный, обобщающий и практический, но не содержательный характер, что говорит о слабой разработанности отечественной арт-методологии в целом.

«Першоджерелом» активності людини вважається «ті внутрішні суперечності між досягнутим і необхідним рівнем розвитку», які людина переживає при необхідності знайти і реалізувати вірне і ефективне рішення в різних проблемних ситуаціях свого життєвого шляху [7; с.92].

Не заперечуючи того факту, що передумови до творчої і надситуативної активності формуються в процесі успішного вирішення людиною адаптаційних проблем і ґрунтуються на високому рівні оволодіння соціальною і індивідуальною компетентністю, - вітчизняні психологи вважають, що досягнення вершин життя, акме, вимагає від людини освоєння ним п'ятого, смислового вимірювання світу дійсності. Останніми роками зростає число практично орієнтованих досліджень по проблемах духовності, сенсу життя людини і вершин його професійної діяльності, акме, як мети процесу самоактуалізації.

6. Потреба діяльності - це потреба в організаційній роботі, розуміння завдань, які ставити перед людиною суспільство і у свою чергу виконання обов'язків, які постають перед людиною.

Висновки.

1. Метою формування духовності є виховання духовно багатого особистості з високими інтелектуально-моральними інтересами і запитаними; ціннісними поглядами, орієнтаціями та переконаннями.

2. На основі сучасних психолого-педагогічних досліджень процес формування духовних цінностей молоді розглядається як єдність процесів інтеріоризації зовнішніх структур, змісту навчально-пізнавальної діяльності та міжособистісного спілкування у внутрішні надбання (особистісні інтереси, споживи, прагнення), а також екстеріоризації самостійно сформованих поглядів, оцінок, прийнятих рішень у зовнішній поведінці, діяльності.

Резюме. Стаття присвячена формуванню духовності, що є визначальним у майбутніх соціальних працівників. Вважаючи, при цьому, що ціннісні установки професійної соціальної роботи зводяться до загальнолюдських цінностей, пошани, честі і гідності людини, унікальності її особистості. саме в системі освіти і виховання утворюється той "духовний" простір, звідки майбутній фахівець черпає духовні цінності, наповнює їх конкретним змістом, збагачує свій духовний досвід і у вигляді духовної оновленої позиції повертає і вищому навчальному закладі, і суспільству в цілому. **Ключові слова:** духовність, професійна духовність, духовна потреба, індивідуальна вираженість.

Резюме. Стаття посвящена формуванню духовности, которая является определяющий у будущих социальных работников. Считая, при этом, что ценностные установки профессиональной социальной работы сводятся к общечеловеческим ценностям, почету, чести и достоинству человека, уникальности ее личности. именно в системе образования и воспитания образуется то "духовное" пространство, откуда будущий специалист черпает духовные ценности, наполняет их конкретным содержанием, обогащает свой духовный опыт и в виде духовной обновленной позиции возвращает и высшему учебному заведению, и обществу в целом. **Ключевые слова:** духовность, профессиональная духовность, духовная потребность, индивидуальная

нестерпним для людини, і вона прагне його подолати. Особистість потребує передбачення майбутнього, їй потрібні знання, що в даний момент можуть і не мати безпосередньої користі, і тим самим складається певний надлишковий запас знань. Разом з розширенням людського світу, розширюється і сукупність знань, що має системний характер.

4. Соціальні потреби - це соціальний успіх людини, а звідси впевненість в собі у суспільстві. Це ще й потреба у аффіліації, тобто прагнення людини допомогти іншим. Це вміння людини жити в суспільстві за його законами і водночас проявляти інтерес чуйність, допомогу іншим.

На відміну від біологічних і матеріальних потреб соціальні потреби не спонукають людини до їх негайного задоволення. Соціальні потреби існують в нескінченному різноманітті форм. Не намагаючись представити всі прояви соціальних потреб, ми класифікуємо ці групи потреб по трьом ознакам-критеріям: 1) потреби для інших; 2) потреби для себе; 3) потреби разом з іншими.

Потреби для інших - це потреби, що виражають родову суть людини. Це - потреба спілкування, потреба захисту слабкого.

2. Потреба "для себе": потреба самоствердження в суспільстві, потреба самореалізації, потреба самоідентифікації, потреба мати своє місце в суспільстві, в колективі.

3. Потреби "разом з іншими". Група потреб, що виражає спонукальні сили багатьох людей або суспільства в цілому: потреба безпеки, потреба свободи, потреба приборкання агресора, потреба миру, потреба зміни політичного режиму.

Сама поважана людина - це людина, що володіє багатством соціальних потреб і що направляє всі зусилля своєї душі на задоволення цих потреб. Це людина - революціонер, народний трибун, що приносить все своє життя на вівтар вітчизни, на вівтар суспільного прогресу.

5. Потреба самоактуалізації - це потреба в розумінні особистого шляху, це реалізація своїх можливостей і здібностей. Людина, яка досягає рівня самоактуалізації, повністю реалізувавши свої здібності і можливості, постає як свідомо особистість. Потреба самоактуалізації це і розуміння людиною своєї мети в житті і шляхів її досягнення.

Гармонійна самоактуалізація включає: структурну гармонійність особистості у вигляді інтеграції внутрішніх потенціалів, встановлення переважно оптимальних співвідношень усередині кожного з трьох компонентів базової особистості і між цими компонентами; емоційну гармонійність у вигляді переважних позитивних психічних станів і емоційного тону життя; процесуальну гармонійність у вигляді переважного оптимального функціонування - розумного витрачання енергетичних ресурсів, помірної сили бажань, підтримки ігрового елемента в самоактуалізації.

В сучасній педагогіці розвиток людини розглядається як процес, детермінований внутрішніми суперечностями, психофізичними особливостями індивіда, соціальними ситуаціями, що є особливим поєднанням внутрішніх процесів розвитку і зовнішніх умов; мірою його власної активності, направленої на самоудосконалення, участь в діяльності і спілкуванні.

В зв'язи з вищесказаним, в рамках науково-філософської статті, остановимся на найбільш значимих аспектах арт-терапії – предисторії розвитку її методології, структурі арт-терапевтичної практики.

Аналіз літературних джерел, присвячених дослідженню впливу мистецтва на психологічне і фізичне стан людини, дозволило виділити базові теоретичні передумови, сформовані в трьох областях знання і оказавших найбільше вплив на розвиток арт-терапевтичної теорії і практики.

Базові теоретичні основи теорії арт-терапії

ФІЛОСОФІЯ	ПСИХОЛОГІЯ	ИСКУССТВО
Онтологія	Психоаналіз	Ведущі теорії
Гносеологія	Глибока психологія	художественного
Філософія пізнання	Структуралізм і	історичного
Філософія мистецтва	постструктуралізм	творчества: символізм,
Феноменологія	Гештальт-психологія	реалізм, сюрреалізм,
Філософська	Психологія мистецтва	абстракціонізм,
антропологія	Музична психологія	супрематизм, футуризм,
Постмодернізм		дадаїзм і др.

Як можна побачити, арт-терапія, по суті, являється інтегративним міждисциплінарним освітнім напрямом, в якому поєднуються знання з трьох сфер суспільної життя, об'єднаних, по-перше, основною ідеєю об'єктивного дослідження творчості, його впливу на психіку людини, к якій можна віднести мистецтво. Розкриття природи творчості, як невідомої проекції єдиного свідомого і несвідомого структур психіки, і присвячені роботи ряду великих учених, розглядають мистецтво як простір і засіб трансгресивного переходу.

Не маючи можливості в короткій статті представити повний аналіз формування арт-методології на основі вказаних знань, остановимся виключно на деяких філософських аспектах, визначивши формування арт-теоретичної методології і мало знайомих практикуючому арт-психологу. Представимо тезисно ідеї найбільш відомих філософів, внесли, по нашому мнению, значительный вклад в понимание сущности творчества и искусства.

Філософські передумови арт-терапевтичної методології

1. «Немецька школа»

• Фрідріх Вільгельм Шеллінг: «Мистецтво єсть «зображення внутрішнього через зовнішнє»³.

• Арнольд Гелен: «Картина являється уже не подражанієм видимому миру, а творить знаковий структуру зсередини себе самої»⁴.

³ Шеллінг Ф. В. Філософія мистецтва. М., 1999, с. 272.

⁴ Гелен А. Образи часу. М., 1991, с. 89.

• *Мартин Хайдеггер*: Художественное творение есть то «из чего все выходит наружу и куда все возвращается». Произведение искусства - это вещь, которая, однако, сверх того, означает еще нечто иное (будучи символом, указывает на что-то, будучи аллегорией, говорит о чем то ином).⁵

М. Хайдеггер выделяет три способа анализа предмета изображения:

- ✓ вещи как носителя свойств;
- ✓ вещи как единства многообразных ощущений;
- ✓ вещи как сформованного вещества.

• *Хельмут Плеснер*: «Эксцентрическая позиционная форма ... обуславливает его (человека) изначальную искусственность, творческий порыв».⁶

2. «Французская школа»

• *Жак Маритен*: «Искусство косвенным и внешним образом подчинено Морали».⁷

• *Анри Бергсон*: «Восприятие оказывается не зеркалом вещей, но мерой нашего возможного действия на вещи, а значит и, обратно, мерой возможного действия вещей на нас».⁸

• *Анри Матисс*: «Творить – значит выражать то, что есть в тебе».⁹

• *Жак Делез*: «Душа в себе обладает двумя фундаментальными характеристиками: резонансом и живостью».¹⁰

Из вышесказанного, очевидным образом, складывается достаточно полное представление о возможном предмете философского исследования феномена искусства. Им выступает как сам креативный процесс, трансформирующий восприятие и представления творящего, так и его результат, как проекция связей его душевных и когнитивных сил. Изучение предмета исследования может строиться с различных ракурсов видения проблемы, например, с позиции анализа влияния Другого на формирование индивидуального образа, влияния художественной формы и психологическое содержание произведения и наоборот и т.д.

Таким образом, в контексте рассмотрения предмета арт-терапевтического исследования можно выделить следующие ключевые положения философии искусства, которые могут быть заложены в основание теории арт-терапии:

- ✓ «внутреннее через внешнее»;
- ✓ произведение искусства как продукт творения знаковой структуры «изнутри себе самой»;
- ✓ произведение искусства как «вещь», «символ», «аллегория»;
- ✓ изначальная «искусственность, творческий порыв» человека;

⁵ Хайдеггер М. Исток художественного творения. М., 1987, с. 225-243.

⁶ Плеснер Х. Ступени органического и человек: Введение в философскую антропологию. М., 2004, с. 279.

⁷ Маритен Ж. Самосознание европейской культуры XX века. М., 1991, с. 173.

⁸ Бергсон А. Длительность и одновременность. СПб., 1923, с. 226.

⁹ Матисс А. Сборник статей о творчестве. М., 1958, с. 89.

¹⁰ Делез Ж. «Эмпиризм и субъективность»: опыт о человеческой природе по Юму. М., 2001, с. 141.

Потреби людини треба розглядати як особливий психологічний стан індивіда, як не співвіднесеність в психіці особистості внутрішніх і зовнішніх розумів діяльності. Потреба - це джерело активності людини.

1. Індивідуальна вираженість - це життєвий шлях людини у суспільстві, це свідомість і самопізнання людини, це коли особистість, як свідомий суб'єкт розуміє не тільки оточуючих, але й себе у своєму ставленні до оточуючих. Таким чином, серйозним завданням системи професійної підготовки соціальних працівників має бути сприяння їх особистісному розвитку, культивування потреби у постійному самовдосконаленні, яке є неможливим без самопізнання. Завдяки активності самопізнання особистість перестає бути продуктом зовнішніх обставин, набуває здатності до самотворення, самоактуалізації.

2. Духовна потреба людини - це внутрішній світ людини її морально-етичні цінності. Це пошук істини і сенсу життя людиною. Це пізнання людиною свого "я", потреба людини слухати класичну музику, читати книги, ходити до театру. Вміння людини оцінювати навколишній світ, людське оточення.

Предметом духовної потреби є духовність. Для пояснення феномена духовності необхідно використовувати поняття трансцендентної. Багатогранний сенс цього поняття широко розкритий у філософії І. Канта. Але нас цікавить трансцендентна лише стосовно духовності.

Трансцендентна є вихід за межі повсякденного природного буття людини, за межі досягнутого людиною розуміння світу.

Таким чином, духовність - це прагнення подолати себе в своїй свідомості, досягти високих цілей, слідувати особистому і суспільному ідеалу, загальнолюдським цінностям.

Існує таке поняття: "твердість духу". Так говорять про людину, що послідовно вибираючи одного разу ідеал, перетворивши досягнення його на сенс всього свого життя.

Людина, що володіє твердістю духу, не зламається перед труднощами, не впаде в паніку перед складними життєвими ситуаціями, не піддасться спокусі перед грошовими обіцянками. Всі свої вчинки вона здійснюватиме по критеріях честі, справедливості, істини, тому немає благороднішого завдання для соціального працівника, чим виховання в собі твердості духу, бо це найбільш вірний шлях до отримання сенсу життя, до подолання життєвих невдач.

3. Пізнавальні потреби - це рівень розумового розвитку особистості її жага до пізнання, підвищення свого інтелекту. Потреба людини у навчанні.

Виникнення пізнавальних потреб пов'язано з необхідністю одержувати об'єктивну інформацію про навколишній світ, щоб мати можливість адекватно у ньому орієнтуватися та його перетворювати. Напочатку пізнавальні потреби вплетені у матеріально-практичне життя людей і починають відокремлюватися із світу матеріальних потреб, набувати переважно духовний характер лише на достатньо високому рівні розвитку суспільства. Але ця можливість є вже у специфіці людського існування. Людина живе у світі, що постійно розширюється, тому постійно зустрічається зі станом невизначеності, що є

особливо цінним внаслідок того, що визначає не тільки "зростання людини в кожній з людей", але і впливає на духовний стан суспільства в цілому, на зміст освіти взагалі і вищої школи зокрема. Цей вплив обумовлений тим, що саме в системі освіти і виховання утворюється той "духовний" простір, звідки майбутній фахівець черпає духовні цінності, наповнює їх конкретним змістом, збагачує свій духовний досвід і у вигляді духовної оновленої позиції повертає і вищому навчальному закладі, і суспільству в цілому. Тут істотно положення, що тільки цілісна, гармонійна особистість, що володіє високою духовністю, зуміє досягти того рівня соціокультурного розвитку, який дозволяє людині не тільки увійти до простору культури, але і вирватися за межі пізнаного, освоєного, створеного, характеризуючись високим рівнем професійного і особистого зростання (К.А.Абульханова-Славська, А.Г.Асмолов, А.А.Бодальов, Л.П.Буєва, А.Г.Ковальов, І.С.Кон, А.В.Петровський, В.І.Слободчиков і ін.).

Аналіз літератури показав, що проблема духовності особистості недостатньо розроблена і процес духовного становлення особистості студента взагалі, і тим більше майбутнього соціального працівника не розглядався як об'єкт спеціального дослідження. Відзначаючи специфіку цього об'єкту, підкреслимо, що в наукових розробках відсутнє дослідження духовності як цілісного психічного явища, формування якого здійснюється як розвиток здатності і готовності особистості до виявлення себе в навколишньому світі. Цей процес може бути співвіднесений з тим, що в гуманістичній психології описано як самоактуалізація особистості, як виявлення, вивільнення і зрештою прояв внутрішніх потенційних можливостей людини, яка починає в результаті цього поводитися "гармонійно, цілісно і творчо" (К.Роджерс). У даному дослідженні використовується термін самореалізація, який означає не просто витягання того, що приховано в глибинах особистості, а прояв і вичерпання цього особистого потенціалу в активному цілеспрямованому пошуку істини, добра і краси.

У своїй подальшій роботі ми будемо користуватись таким визначенням духовності:

Духовність - це індивідуальна вираженість у системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб; ідеальної споживи пізнання й соціальної споживи жити, діяти для інших .

З визначення можна зробити висновок про структуру духовності. Структурними компонентами духовності ми вважаємо:

- індивідуальну вираженість людини;
- духовні потреби людини;
- пізнавальні потреби людини;
- соціальні потреби людини;
- потреба самоактуалізації людини;
- потреба діяльності людини

Перш за все, нам необхідно визначити, що ж ми розуміємо під поняттям "потреба".

Потреба - це стан необхідності в об'єктивних умовах, предметах, без якої неможливий розвиток та існування живих організмів їх життєдіяльності [2]

- ✓ творение как «экспрессивная форма художественного выражения»;
- ✓ восприятие как мера «возможного действия вещей на нас».

Інаше говоря, человек творящий выступает и в качестве субъекта, и как объект собственного процесса созидания. В акте творчества он выражает насущные для себя, определяемые характером проекций глубинных и поверхностных слоев психики, свои устремления к себе и миру. Всмотриваясь в собственную работу, он познает в себе то, что сокрыто для рационального сознания, что не поддается точной интерпретации. Он выступает в качестве объекта, так как его произведение, воздействуя в процессе работы на него самого, трансформирует его восприятие, изменяет спектр его чувствования не только художественного материала, но и его отношения к миру в целом. Не в этом ли заключается терапевтический контекст арт-процесса, его исцеляющее значение для самого творящего?

Безусловно, глубокий след в разработку теории психологии искусства, в исследовании природы творчества и формирование художественных и музыкальных способностей оставили труды выдающихся российских психологов: Л. С. Выготского, Б. М. Теплова, С. Я. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, В. С. Мухиной и других. Существенную роль в создании и интерпретацию моделей арт-терапевтической практики, их методологическое обоснование внесли зарубежные специалисты, к которым, бесспорно, можно отнести такие имена как Р. Арнхейм, К. Бах, К. Берк, Ф. Биррен, Д. Винникот, К. Кох, Э. Крис, М. Милнер, Дж. Морено, Я. Морено, М. Наумбург, П. Ренер, А. Сторр, З. Фрейд, А. Фрейд, А. Эппли, А. Эренцвейг, К. Юнг, Я. Якоби и ряд других, мало известных отечественному арт-специалисту. Неполнота информации по арт-проблематики связана, по нашему мнению, с существующими традициями, сложившимися в отечественной и зарубежной психологии. Если для классической российской школы психологии характерен онтогенетологический подход в изучении феномена искусства, как это можно видеть на примере работы Л. С. Выготского «Психология искусства», то для представителей «западной школы» психологии на первый план выступает конкретизация представлений о наблюдаемых арт-феноменах, попытка интерпретации феноменологических и экзистенциальных аспектов творческого акта.

Возможно, в связи с этим, крайне мало, как в отечественной, так и переводной литературе, представлен гносеологический материал по арт-терапевтическим программам исследования и образования. Выполненное нами исследование отечественных публикаций по содержательной стороне проблематики позволило выделить три основные подходы арт-терапевтической практики в России.

Основные подходы арт-терапевтической практики (В. Н. Никитин)

- **Дискурсивно-описательный** – интерпретация содержания художественного материала строится с точки зрения детерминированных философских, социокультурных, эстетических позиций.

- ✓ **Структура модели терапии** выстраивается интуитивно, целью практики является достижение кратковременного аффективного и эстетического эффекта.

- **Понятійно-формалізований** – інтерпретація результатів арт-терапевтичної практики здійснюється в контексті той чи іншої психологічної теорії, означенням набору виділяючих ознак художественного образу в межах домінуючої наукової парадигми, суживаючої спектр сприйняття і дослідження феномена.

- ✓ **Вибір моделі терапії** обумовлюється методологічними обмеженнями використовуваного теоретичного підходу.

- **Когнітивно-процесуальний** – об'єктивізація змісту результату художественного творчості будується з поліфункціональних, міждисциплінарних позицій, з розгляду міжпредметних зв'язків досліджуваного феномена; достовірність інтерпретації терапевтичного ефекту підтверджується неопосередкованим досвідом арт-дійства «здесь і сейчас».

- ✓ **Терапевтична практика** носить інтегративний, полімодальний характер, передбачаючий можливість цілісної трансформації особистості.

Представлені моделі арт-терапії передбачають подальше дослідження і аналіз методологічних аспектів підходу, а не орієнтацію на теоретичні знання і досвід окремих арт-спеціалістів. Со всією очевидністю можна сказати, що арт-терапія в Росії знаходиться у истоках свого становлення. Однак, достатньо відзначити, що і формування арт-пространства в Європі далеко не завершено. Перші професійні арт-структури (асоціації) не так давно виникли в Великобританії – в 1976 г., в Німеччині – в 1989 г., в Нідерландах – в 1996 г., продовжується пошук більш ефективних форм об'єднання спеціалістів, впровадження їх в уже існуючі схеми психотерапевтичної практики.

Таким чином, арт-терапія являється досить молодим інтегративним напрямком в психотерапії, форми і моделі розвитку якої визначаються національними особливостями філософської, психологічної, медичної і мистецтвознавчої науки.

Недостатня розробленість методології арт-терапії визначила контекст нашого дослідження онтогенетичних і методичних аспектів теорії і практики арт-підходу. На кафедрі філософської антропології і арт-терапії Інституту психології і педагогіки г. Москви в період семи років проводились пролонговані, багатопланові дослідження в таких сферах арт-практики як: трансперсональна голосова терапія, терапія художественними імітаційними засобами, маска-терапія, терапія гримом, двигальна терапія, драматерапія, пластика. Методичне забезпечення підходів будується на основі аналізу філософських поглядів на предмет дослідження, емпіричного дослідження природи творчості, місця і ролі індивідуального в культурі, значення архаїчного в формуванні і розвитку креативного мислення і особистості в цілому. Акцент в роботі ставиться на розробку методологічних принципів когнітивно-процесуальної моделі, орієнтованої на виявлення об'єктивних критеріїв валідності системи діагностичних оцінок результатів терапевтичного арт-дійства. На наш погляд, дана позиція, не отрицая ролі інших підходів, дозволяє

Зв'язок з дослідженнями. Серед вітчизняних сучасних досліджень, в яких в тій чи іншій мірі вивчався процес становлення і формування духовних якостей особистості, виділяються філософські роботи П.П.Гайденко, Е.В.Ільєнкова, В.А.Лекторського, М.К.Мамардашвілі, Б.Г.Юдіна, в яких розглядаються генетичні аспекти проблеми духовності; роботи, що стосуються проблематики функціонування суб'єктивного внутрішнього світу людини, активно-діяльного віддзеркалення навколишнього світу, духовної творчості людини (К.А.Абульханова-Славська, С.С.Батенін, Л.П.Буєва, О.Г.Дробніцький, О.Н.Кругова, В.І.Слободчиков, І.Т.Фролов, М.Г.Ярошевський і ін.); дослідження, що розглядають проблему діяльного опосередкування духовного становлення особистості студента. Це роботи, в яких підкреслюється, що духовність припускає активний діяльний процес цілепокладання, в ході якого виявляється і розкривається духовний пласт особистих утворень (І.С.Алексєєв, П.Я.Гальперін, В.В.Давидов, В.П.Зінченко, А.Н.Леонтьєв і ін.); публікації по темах культури, духовного виробництва (А.І.Арнольд, І.І.Кондаков, В.М.Межуєв, С.Ф.Анісимов і ін.) і багато інших робіт.

Пояснюючи суть поняття „духовність” Є. Дмитрієва, виділяючи ціннісний орієнтир, стверджує, що духовність надає цінність самій людській особистості, бо веде людину до гармонії і особливої особистісної заповненості [3; с. 23]. О. Захаренко пов'язує поняття духовності з доброчинністю, з природним даром людини жити заради збереження і примноження краси, творіння добра людям, не чекаючи вдячності за це.

Як бачимо, у сучасній науці немає єдиного чіткого визначення поняття „духовність”. Зокрема, у „Психологічному словнику” зазначено, що духовність – це специфічно людська риса, яка проявляється у багатстві духовного світу особистості, її ерудиції, розвинених інтелектуальних та емоційних запитах моральності [1].

Ми вважаємо, саме духовність у широкому розумінні стає показником досягнення людиною свого „акме” в будь-якій сфері діяльності та побуті, тобто у нерозривному зв'язку поняття духовність та моральність охоплюють все буття людини, становлять найвищу цінність її життя.

Як свідчить аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури, питання духовності завжди привертало увагу вчених. Проте, в науці не склалися єдині думки щодо розуміння сутності духовності. У наш час триває процес визначення її основних складових.

Основна частина. Проблема розвитку духовності особистості особливо важлива сьогодні, коли формується певний поворот наукових і практичних досліджень до особистості як самоцінності всього суспільного розвитку, коли розробляються основи відродження відвічних духовних цінностей (К.А.Абульханова-Славська, Л.І.Анциферова, А.А.Бодальов, В.П.Зінченко, А.Г.Здравомислов, Д.С.Ліхачев, В.А.Пономаренко, В.Д.Шадріков і ін.) Важливість дослідження цієї проблеми визначається ще і тим, що сучасна соціокультурна ситуація в Україні викликає стурбованість, зокрема наявністю тенденцій антиінтелектуальної, антигуманної вузько прагматико-орієнтованої спрямованості. У зв'язку з цим, розвиток духовності особистості студента є

2. Armstrong D.G., Henson K.T., Savage T.V. (1993) - Education. An introduction, - 4th ed. New York : Macmillan, Publishing Co.
3. Barr J, Graham T. & Asher M. (9 April, 2003). NCAA Fears Gambling Fallout, <http://washingtonpost.com>.
4. Georgia Southern University. (2009). Undergraduate and Graduate Catalogue. 2008-2009, Statesboro, GA., P.311.
5. Harvard University. (2009), Undergraduate and Graduate Catalogue. 1999-2009, Cambridge, MA.
6. University of Georgia. (2009). Undergraduate and graduate catalog, Athens, GA; University of Georgia. U.S. Congress. Higher Education Act. Wash., D.C.
7. U.S. Department of Education.(2009). Race-neutral alternatives in postsecondary education innovative approaches to diversity. Wash., D.C. <http://www.ed.gov/ocf>.

Подано до редакції 04.10.2010

УДК – 378.14:364.62 (045)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ У СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Рябокін Лілія Миколаївна, аспірантка
Національного авіаційного університету, м. Київ*

Актуальність дослідження. Сучасний етап суспільного розвитку України, що характеризується глибинними соціальними змінами суспільства, пов'язаними перш за все з оновленням системи цінностей, виникненням передумов для вільного розвитку людини, створює специфічну ситуацію, що вимагає від кожної людини самостійного рішення щодо мети, сенсу життя, розуміння духовної суті буття. При цьому істотно відзначити, що будь-які зміни в соціумі стають не тільки безуспішними, але і безглуздими, якщо вони не знаходять опору в духовному житті індивіда, не підкріплюються адекватними змінами в культурі, освіті, цінностях людей. Розвиток людини і суспільства без формування духовної сфери в цих умовах приводить до того, що людина не розвивається як активний творчий суб'єкт діяльності, здатний подолати суперечності особистого зростання і вийти на новий рівень духовного розвитку, як творець і творець духовних ресурсів, а перетворюється лише на користувача соціальних можливостей, в придатак технологічних систем. Все це і викликає необхідність по іншому розглянути професійну діяльність і професійну компетентність майбутнього соціального працівника, оскільки професійна компетентність – є інтегральною характеристикою, ядром якої є духовність.

Мета дослідження: виявлення умов і факторів, найбільш сприятливих для духовного розвитку особистості майбутнього соціального працівника в процесі їх професійної підготовки.

наиболее точно конкретизировать и объективировать результаты арт-терапевтической практики.

В свою очередь, спектр стратегий развития арт-терапевтической практики, на наш взгляд, может быть представлен семью позициями.

Интерпретативные и коррекционные стратегии в арт-терапии

(Э. Келиш, Г. Хульбут, В. Н. Никитин)

1. *Феноменологический подход* – оценка индивидуальных художественных проекций, структуризация и актуализация индивидуальных стратегий восприятия и выражения.

2. *Эстетический подход* – отказ от критических оценок результатов арт-деятельности, центрированных на интерпретации содержания художественного образа.

3. *Формалистский подход* – анализ формальных характеристик художественного образа, коррекция сенситивных и когнитивных стратегий творчества посредством работы с элементами композиционного построения.

4. *Личностный подход* – анализ особенностей развития личности в контексте интерпретации содержания и структуры художественного образа.

5. *Социокультурный подход* – интерпретация художественного материала с позиций социокультурных детерминант.

6. *Символический подход* – интерпретация структуры художественного образа с психоаналитических позиций, коррекция состояния деперсонализации, дереализации посредством стабилизации ассоциативных процессов.

7. *Когнитивно-процессуальный подход* – интерпретация художественного образа на основе анализа когнитивно-поведенческих стратегий; перевод, связанных с психологической травмой, ощущений и чувств на когнитивный уровень, трансформация чувств в образную форму.

Анализ представленных стратегий показал, что современный арт-терапевт в своей практике, как правило, ориентирован на одну из двух позиций:

1. Искусство рассматривается как терапевтическая техника, ориентированная на системную интерпретацию свободных ассоциаций творца (*Маргарет Хаумбург*, 1966).

2. Творческий процесс сам по себе несет терапевтическое значение, не требующего аналитической работы по интерпретации материала (*Эдит Крамер*, 1971).

Для практикующих психологов и психотерапевтов, безусловно, считается продуктивным первый подход, позволяющий вскрывать причины психологических травм, исследовать индивидуальные стратегии терапии. Второй подход принимается и развивается представителями арт-профессий, работающими в сфере арт-терапии. Обладая определенными преимуществами в работе с некоторым контингентом реципиентов, он, все-таки, по нашему мнению, ограничивает возможности корректировки тактики и стратегии арт-практики.

Следует отметить, что арт-терапевтическая деятельность направлена на решение широкого спектра задач по четырем основным направлениям:

- профилактическое

- коррекционное
- терапевтическое
- развивающее

В то же время столь широкий охват работ обусловил формирование четырех ведущих направлений арт-терапии, принятых среди профессиональных арт-терапевтов в странах Европы.

Основные направления арт-терапевтической деятельности

- Терапия визуально-пластическими художественными средствами
- Драматерапия
- Танцевально-двигательная терапия
- Музыкальная терапия

Перечислим наиболее представленные подходы, разрабатываемые специалистами различного профессионального арт-профиля:

1. **Терапия визуально-пластическими средствами:** арт-терапия (терапия рисунком, живописью), глина-терапия, маска-терапия (грим, маски), фото-терапия, коллаж, эшебана, вайе-терапия и др.

2. **Драматерапия:** психодрама, драматерапия, play back, социодрама, символдрама, пластикодрама, сказкотерапия и др.

3. **Музыкальная терапия:** коррекция эмоционально-чувственного состояния посредством прослушивания музыкального произведения; голосовая терапия:

- трансперсональная голосовая терапия по коррекции психосоматического состояния;
- коррекция фонации и звукоизвлечения приемами вокализация;
- гармонизация эмоционально-чувственного состояния в хоровом пении и др.

4. **Танцевально-двигательная терапия:**

- коррекция коммуникативных отношений с использованием танцевальных техник;
- контактная терапия по коррекции и развитию образа телесного «Я»;
- терапия техниками полимодального движения по гармонизации межполушарных связей и развитию высших психических функций и др.

Расширение эмпирического знания о природе воздействия искусства на человека в ходе исследования онтологической и феноменологической сторон творчества обуславливает пересмотр традиционных представлений, сложившихся в различных областях арт-терапии. Так, например, разрабатываемая нами концепция психологического интерактивного театра - пластикодрамы в рамках модели драматерапии, отличается рядом инновационных решений. Например, с учетом анализа 10-летнего опыта выступления интерактивного театра «Пост-движение», существующего на кафедре, пересмотрен алгоритм психодраматического действия.

Классическая и инновационная модель психодраматического действия

Дж. Морено: Разогрев → Спонтанность → Креативность → Культурные объекты

Все це позначається на якості навчання студентів, зокрема, спеціальності «іноземна мова»: скорочується час на індивідуальну «мовну» роботу викладача зі студентом, складніше проводити роботу в малих групах, у результаті чого викладачі змушені всі частіше прибігати до «лекцій» у великих групах. Збільшилося і психологічне навантаження на викладачів і студентів, більше часу йде на перевірку студентських робіт, скорочується час на проведення науково-педагогічних досліджень та ін.

Занепокоєння і побоювання викликають у американських викладачів і такі тенденції, як перетворення університету в «ринкове підприємство», що спричинить за собою зміну традиційної функції університету як «незалежного соціального інституту»: вільної думки, творчості, міркувань, сумнівів і пошуків істини. Викладачі, які ведуть підготовку учителів (викладачів) іноземних мов, бачать погрозу і в тім, що предмети, розвиваючі «професійне мовне мислення», буде замінено на методичні предмети рецептурного характеру з мінімальним змістом практичної підготовки. У результаті навчальні заклади отримають «фахівців», які не зможуть здійснювати «засобами» іноземних мов справжній інтелектуальний, соціальний та культурний розвиток студентів [7]. І з цим ми згодні. Враховуючи вище зазначене, вітчизняні педагоги мають підстави залучити позитивний досвід колег з університетів США, а також прийняти до уваги ті проблеми, які вони здолали на шляху підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців – бакалаврів і магістрів, зокрема, викладачів іноземних мов.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямку ми пов'язуємо з вивченням досвіду та особливостей індивідуалізації навчання студентів іноземних мов із застосуванням комп'ютерних засобів, набутого в університетах США, в тому числі, віртуальних.

Резюме. Активна участь України в процесах міжнародної інтеграції потребує від національних ВНЗ вимагає підвищити якість навчання майбутніх викладачів іноземних мов, здатних сформувати у студентів «професійний стрижень» сучасного фахівця, який базується на знаннях англійської мови та електронно-інформаційних технологій. «Класичні підходи» у цьому процесі стають малоефективними, а тому треба вивчати та залучати позитивний досвід закордонних колег, зокрема, з США. **Ключові слова:** іноземні мови, викладачі, студенти, університети США.

Резюме. Активное участие Украины в процессах международной интеграции требует от национальных ВУЗ повысить качество обучения будущих преподавателей иностранных языков, способных формировать у студентов «профессиональный стержень» современного специалиста, который базируется на знаниях английского языка и электронно-информационных технологий. «Классические подходы» в этом процессе становятся малозэффективными, а потому необходимо изучать и применять позитивный опыт зарубежных коллег, в частности, из США. **Ключевые слова:** иностранные языки, преподаватели, студенты, университеты США.

Література

1. American University (2009). Undergraduate and Graduate Catalogue. 1999-2009. Wash., D.C., p. 211.

Певну методологічну та організаційну особливість у навчальній роботі мають університетські «Центри з надання допомоги» студентам, у яких є специфічні відхилення розвитку (Student Disability Resource Center) [7, с. 227].

Прихильники «демократії, гуманізму та інтер-культурності» надають величезного значення твердженню в суспільстві плюралізму, заснованого на альтернативному фізичному і розумовому розвитку молоді [7, с. 278]. Адже саме ця категорія людей протягом багатьох століть піддавалася великій дискримінації і расистському відношенню в багатьох країнах світу, у тому числі й у США. Якщо 20 років тому допомога їм виявлялася в основному добродійністю, то зараз вона заснована на законодавчій і правовій базі.

До честі США, сьогодні в американських університетах створено чудові умови для того, щоб усі студенти мали змогу вчитися і брати участь у суспільному житті. Університети дотримують простих та гуманних принципів [7]: а) людина має право на освіту незалежно від її фізичного стану; б) борг суспільства створити для цього рівні умови; в) людина, яка не здатна виявити себе в одній області, може виявити здатності в іншій [7].

У цілому в 1999-2009 роках студенти з альтернативним розвитком склали 9,2% (у бакалавриаті) і 7% (у магістратурі) від загальної кількості студентів (Digest..., 2009, р. 217) [1, с.201]. Наприклад, в університеті Південної Джорджії з 16 тисяч студентів 265 мають ту чи іншу ваду: сліпі, що погано бачать, глухі і, які слабочують, що пересуваються за допомогою «крісла на колесах» (wheelchair) – (спеціально підібраний термін, щоб «не нагадувати» людині про її фізичну нездатність), дуже «повні за комплекцією», з дислексією, дисграфією, дискалькулією, укороченою увагою та й іншими відхиленнями у розвитку [4,с.233]. Як і у всіх інших університетах США, тут є «спеціальна служба» для надання допомоги таким студентам. Чотири фахівці тестують студентів, для того щоб точніше поставити діагноз «їх нездатності» і складають програму для індивідуального навчання.

Відповідно до прийнятої в університетах політики, що відбиває федеральні і штатні закони, на всіх перехрестях вулиць у кампусах бордюри згладжено так, щоб для колясок не було перешкод для переміщень, у будинках з двома поверхами і вище побудовано ліфти, біля кожних дверей в аудиторію є табличка з видавленими цифрами у виді крапок для тих, хто слабо бачить [7] .

Ніякого зниження навчальних вимог для студентів з відхиленнями в розвитку немає і вони навчаються на однакових із всіма іншими студентами умовах, за певними виключеннями. Якщо, наприклад, у студента «проблема» з голосом і він не може вивчити курс розмовної мови іноземною мовою (а він є обов'язковим для всіх студентів спеціальностей «іноземна мова» протягом двох семестрів), то його можуть замінити на теоретичний курс з лінгвістики. Слід зазначити правову зрілість і цивільну сміливість самих студентів з обмеженими можливостями, які також активно домагаються справедливих рішень у судах [7] .

Висновки. Початок XXI століття та минула економічна криза внесли значні «збої» у педагогічну роботу американських університетів і коледжів у зв'язку із загальним уповільненням економічного росту країни. Скорочуються основні фонди (endowment) – знижується інвестиційний індекс університетів.

В. Никитин: Имагинации → Креативность → Спонтанность → Культурные объекты

Как показывают многолетние исследования психодраматических практик представленная модель Дж. Морено имеет ряд уязвимых позиций. Во-первых, разогрев, не является достаточным условием для стимулирования спонтанного поведения, так как сформированные в процессе онтогенеза «культурные объекты» не обеспечивают материала для нахождения новых когнитивных решений. Во-вторых, как правило, разогрев направлен на раскрытие эмоционально-чувственной сферы, выражение которой не обеспечивает трансформацию представлений о модели поведения личности. В-третьих, аффективное переживание в группах в процессе проигрывания истории протагониста позволяет снять напряжение «здесь и сейчас», но оставляет «за скобками» формирование новых жизненных стратегий. По всей видимости, общепринятая психодраматическая модель не позволяет создать условия для целостной трансформации образа «Я» протагониста, эффективного решения проигрываемой проблемы на понятийном уровне. Следует отметить, что на ограниченность возможностей театрального действия, активизирующего аффективную сферу зрителя, указывал еще Бертольд Брехт. При постановке спектаклей в своем эпическом театре главный упор в игре актеров он ставил на раскрытие экзистенциальных смыслов драматического сюжета, на идею о возможности трансформации восприятия зрителей в сторону его рационализации.

Здесь также возникает вопрос и о возможности продуцирования участниками психодраматической группы «спонтанного» действия в границах сложившихся в их сознании культурных стереотипов. Не вызывает сомнения то обстоятельство, что трансформация когнитивных моделей и социальных установок участников группы в процессе разогрева посредством проживания аффективного состояния не достижима, а, стало быть, возможность продуцирования ими инсайтов маловероятно.

Трансформация сознания в сторону креативного восприятия происходит в процессе изменением характера перцепции участниками действия самой реальности, в которой они находятся. Осуществить данное намерение возможно исключительно в «имагинативной» среде, в которой обыденное замещается магическим, «пробуждающим» к активности работу глубинных структур психики.

Даже краткий обзор представленной тематики показывает, что арт-терапия представляет собой сложное соединение подходов из различных областей знания, пересекающихся, конкурирующих друг с другом. Разобраться в эффективности применения арт-моделей возможно исключительно в ходе анализа законов воздействия искусства на психику человека. Этому были посвящены философские и исследовательские работы, проводимые на кафедре в рамках указанных направлений. На основании результатов пролонгированного изучения природы искусства и его воздействия на человека была разработана программа профессиональной переподготовки арт-специалистов на базе высшего психологического и гуманитарного

образования, ориентированных на специализацию по представленным четырем направлениям.

Модели образования: специализация «арт-терапия»

- **Повышение квалификации** (краткосрочный курс – 72 часа)

Документ – свидетельство о повышении квалификации (государственного образца)

- **Профессиональная переподготовка специалиста:**

- ✓ психологов – более 500 часов
- ✓ «гуманитариев» – более 1000 часов

Документ – диплом о профессиональной переподготовке специалиста (государственного образца)

- **Второе высшее образование** – более 2000 часов

Документ – диплом о втором высшем психологическом образовании с арт-специализацией (государственного образца)

Выпускники арт-курса в качестве практических психологов, преподавателей гуманитарной специализации получают профессиональное образование, подкрепленное государственным дипломом, дающее им право применять методы арт-терапии в своей профессиональной деятельности. Такая возможность междисциплинарного образования в кратчайшие сроки позволит внедрить знания в области терапии искусством в различные сферы общественной жизни.

Таким образом, арт-терапия обретает свое «лицо» в виде философской и психологической объективации и интерпретации опыта терапевтической арт-деятельности по четырем стратегическим направлениям. Рефлексия гносеологических аспектов арт-тематики представляет собой метод по разработке моделей арт-терапевтического образования, выстраиваемых с учетом особенностей профессиональной деятельности специалистов в различных сферах социальной жизни. Безусловно, требуется дальнейшее углубленное исследование онтологических и феноменологических сторон арт-терапевтической практики, построенное на сотрудничестве специалистов различного профессионального профиля.

Резюме. В статье рассмотрены онтогносеологические предпосылки становления арт-терапевтической методологии, показана необходимость междисциплинарного подхода в разработке моделей арт-терапевтической практики. Особое внимание уделяется анализу предмета философского исследования в арт-терапии, стратегии развития арт-подхода в психотерапии. В заключение статьи автор отмечает возможность объективации опыта арт-терапевтической деятельности, разработки на основе его анализа системы профессиональной арт-переподготовки специалистов психологической и гуманитарной специализации. **Ключевые слова:** арт-терапия, креативность, спонтанность, онтогносеологические предпосылки, художественный образ, бессознательное, арт-специализация.

Summary. In the article there are ontognosiological prerequisites of getting art-therapeutic methodology, the necessity of inter-disciplinary approach to work out different patterns of art-therapeutic practice. In the focus of intent attention there is an analysis of subject of philosophical research in art-therapy, strategy of developing

оцінок», які «виставляють» студенти викладачам. На це скаржаться навіть у Гарварді з його відібраними «інтелектуальними вершками» як викладачів, так і студентів [5, с.212]. Це «сумне явище», яке створено рядом факторів.

По-перше, викладач «має страх» за своє життя, тому що час від часу мають місце випадки убивства викладачів студентами через «оцінку».

У 2008 році 400 тисяч студентів бакалавриата всіх університетів США мали зброю (The Chronicle..., 2009, XLV (67), р. А40) [7, с.40].

По-друге, небажанням самих викладачів одержати «погану оцінку» з боку студентів, що може негативно позначитися на щорічному підвищенні заробітної плати і просуванні по службі.

По-третє, зловживанням деякими студентами своїм правом «заперечувати оцінки» (у «Книзі для студентів» чітко розписано процес оскарження студентом оцінки) і небажанням викладача витратити час на доказ своєї правоти перед завідувачем кафедри, деканом, віце-президентом, а то й судом (останнє, щоправда, буває рідко) [7, с. 311].

Імовірно, не бажаючи порушувати принцип «академічної волі», Принстонський університет час від часу наполегливо рекомендує викладачам не виставляти більш 35% відмінних оцінок, відзначаючи у своїх офіційних інформаційних бюлетенях, що, на жаль, відмінні оцінки складають понад 50%. Керівництво університету просто апелює до людської і професійної совісті, тому що інших важелів у нього немає. До речі, у Стенфордському і Чикагському університетах кількість відмінних оцінок перевищує 55%. Що це? Низькі вимоги викладачів? Винятковий розум студентів цих «елітних вишів»? Педагогічний талант викладачів? Чи звичайна «інфляція» оцінок і знань? У будь-якому випадку відповіді навряд чи буде отримано. Але чому б і не домагатися викладачу 100% відмінної успішності, якщо він використовує методіку «портфоліо»? Очевидно, що дискусія навколо питань «інфляції оцінок» в американських університетах буде продовжено [7, с.309].

Типовою методикою оцінки знань та умінь студентів спеціальності «іноземна мова», яку застосовують викладачі в багатьох університетах США, є врахування оцінок проведених двох іспитів у семестр - у середині і наприкінці, але багато хто все-таки проводить додаткові тести і пропонує додаткові індивідуальні завдання.

Оцінки за кожний вид навчальної роботи здійснюються в балах, наприклад: участь студента у дискусіях на задану тему із застосуванням тільки тієї іноземної мови, яку вивчає – 20 балів; письмова рецензія на дві статті (з преси, з Інтернету) на мові, яку вивчає студент – 10; письмова рецензія на фільм – 10; повідомлення на семінарі з визначеної теми – 20; іспит у середині семестру – 20; іспит наприкінці семестру – 20. У кінці семестру оцінки переводяться у 100-бальну систему. Для одержання оцінки « А (відмінно)» студенту треба набрати від 91 до 100 балів, для оцінки « В (добре)» - від 81 до 90 балів і т.д. [7, с.99]. Такий «рівномірний» розподіл балів оцінки навчальної роботи студента протягом усього семестру дозволяє скорочувати тривалість екзаменаційної сесії (до одного тижня), знижувати психологічне навантаження на здоров'я студентів, поліпшувати якість їхніх знань. В американських ВНЗ на відміну від українських відсутні «заліки» з будь-яких дисциплін [].

чотирьох годин у тиждень [7]. Час, що залишається, вони присвячують іншим навчальним навантаженням, науковій діяльності і суспільній роботі. Навчальне навантаження у викладачів менше у дослідницьких університетах (два заняття в тиждень), а в тих ВНЗ, де є навчальний процес, - 3-4 заняття чи в тиждень 9-12 годин. «Низьке навчальне навантаження» мають також викладачів у «незалежних» університетах. З цього випливає, що в першому випадку від викладачів вимагають більше наукової праці, а в другому – якісної педагогічної роботи. У другому випадку навантаження може бути скорочено, якщо викладач керує п'ятьма аспірантами, які виконують роботу, пов'язану з навчальним процесом. За керівництво п'ятьма аспірантами останнього року навчання, коли аспіранти працюють безпосередньо над дисертацією, навантаження викладача іноземних мов, як керівника аспірантів, знижується на 25% [7].

У процесі підготовки викладачів іноземних мов в університетах США особливими є методики оцінки знань і умінь студентів, які є цілком обґрунтованими і багатобічними та застосовуються через кожні два-три тижні [7]. Часта перевірка знань налаштовує студентів на щоденну підготовку і на постійну працю. Слабкість цієї системи в тім, що викладач перевіряє «фрагментарні» знання, що «невільно» оцінку кінцевого продукту навчальної діяльності. Правда, для цього існує іспит наприкінці семестру. На відміну від українських ВНЗ зміст завдань до іспиту затверджується не кафедрою, а самим викладачем. Деякі з них обмежують іспит формальною перевіркою знань матеріалу після останнього тестування [7].

Треба відзначити, що традиційна методика тестування з можливістю вибору однієї з двох відповідей поступилася місцем завданням, що супроводжуються декількома відповідями, один із яких вірний, і студенту необхідно його визначити (multiple choice test) [1, 197]. Однак усе більше викладачів звертаються до оцінки знань студентів на основі дотримання ними декількох вимог: виконання творчих проектів, написання есе чи твору, проведення критичного аналізу статей, розділів книг, участі в дискусіях на заняттях. Такий підхід називається «портфоліо» (portfolio) [1, с.199], тобто викладач накопичує «портфель» з оцінок робіт студента за семестр, що показує його ріст і ступінь засвоєння їм навчального матеріалу. Деякі викладачі дозволяють студентам переробляти «портфоліо» і удосконалювати свої роботи, за які вони вже отримали оцінки, з метою їхнього поліпшення. Звичайно, це вимагає додаткової роботи від викладача. Якщо тест націлений на перевірку практичного застосування знань, наприклад, перекладу тексту з підручника, то контрольну роботу буде задано як «домашню». При цьому проблем щодо «списування» не виникає. По-перше, у американців сильний дух конкуренції та захисту авторських прав. По-друге, сильний моральний вплив на молодих людей має церква. По-третє, за «списування» і «плагіат» студента чекає «кара», аж до виключення. По-четверте, якщо викладач запідозрив «навчальну нечесність» студента, він може у будь-який момент запропонувати студенту повторити тест у його присутності. Але все-таки, незважаючи ні на що, американські студенти списують, але не часто [1, с.201].

Значна проблема американської системи вищої освіти – «девальвація

art-approach in psychotherapy. In conclusion of the article the author notices a possibility of objectification of experience of art-therapeutic activity, working out a system of professional art-additional training of specialists of psychological and humanitarian specialization on the basis of analysis of experience. **Keywords:** art-therapy, creativity, spontaneity, ontognosiological prerequisites, art image, non-consciousness, art-specialization.

Подано до редакції 12.10.2010

УДК 373.31

ВИХОВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІНТЕРЕСУ ДО ПРОФЕСІЇ БАТЬКІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Олейник Світлана Миколаївна
аспірант кафедри педагогіки

РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

учитель трудового навчання

Донецької загальноосвітньої школи I-III ст. №45, м. Донецьк

Постановка проблеми. Становлення в Україні якісно нової системи освіти здійснюється в умовах різкого загострення виховних проблем, посилення негативних явищ у шкільному середовищі. Як свідчать соціологічні та психолого-педагогічні дослідження, у значній частині учнів початкової ланки спостерігаються світоглядна індиферентність, пасивність, втрата ідеалів, відчуженість до дорослих. Відбувається нехтування освітою, професійною кваліфікацією, значний спад інтересу учнів до культури, мистецтва, літератури, робочих професій. Причини цього містяться, перш за все, в економічній нестабільності і духовному розладі сучасного українського суспільства, зниженні життєвого рівня переважної частини населення.

В умовах розбудови незалежної держави основне значення набуває рівень професійного становлення у молоді, на сьогоднішній день має дуже актуальне значення. Концепція національного виховання на сучасному етапі передбачає формування особистісних рис громадянина України, які включають в себе трудову культуру, розвиток індивідуальних здібностей, готовність до праці.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми виховання інтересу молодших школярів до професій батьків присвячені численні праці діячів української педагогічної думки – І. Д. Беха, А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, К. Д. Ушинського, та ін. Сьогодні найактивніше відстоюють необхідність професійної освіти й виховання інтересу до професій учнівської молоді творчі наукові колективи.

Важливе місце у системі національного виховання займає утвердження такого принципу як працелюбність. Трудова активність, сформованість творчої працелюбної особистості, цивілізованого господаря формується як під впливом соціального середовища, так і в процесі трудового навчання і виховання, спрямованого на вироблення відповідних навичок та умінь професійної майстерності, готовності до життєдіяльності в умовах ринкових відносин.

Працьовитість, як вказує академік М.Г. Стельмахович, виховується працею. Отже, поряд з науковим, педагогічно обґрунтованим трудовим вихованням істотне значення має використання надбань народної педагогіки, трудових традицій українців, мудрих хліборобів, а також прилучення школярів до ведення фермерських господарств, створення молодіжних господарств різного профілю [5].

Державна національна програма «Освіта» підкреслює, що трудова підготовка здійснюється насамперед через трудове навчання протягом усього періоду навчання в усіх типах загальноосвітніх навчальних закладів і пріоритетного значення в цьому процесі набуває використання досвіду народної педагогіки, залучення школярів до вивчення народних трудових промислів. Історія свідчить, що мрії людства про удосконалення суспільства органічно перепліталися з думками про удосконалення трудового виховання. Творці виховних ідеалів людини використовували безліч прийомів і методів трудового виховання відповідно до професій батьків [4].

За словами Прем'єр міністра МОН України, дійсного члена НАН і НАПН України В. Г. Кременя, Українська освіта має повніше, швидше і точніше реагувати на виклики часу, розвивати людину, здатну жити і ефективно діяти у глобальному середовищі: "Тут є надзвичайно широкий спектр завдань – від формування відповідних світоглядних позицій, розуміння українського розвитку у контексті світових цивілізаційних процесів до відпрацювання навичок спілкування зі світом, людьми з інших країн, переймання їхнього досвіду і досягнень. Це особливо важливо в умовах, коли прогрес кожної окремої країни залежить не тільки від зусиль її громадян, але й від того, наскільки вони здатні сприймати все краще, що є в інших країнах. Професійне виховання, національне згуртування людей у цих умовах стають стратегічним завданням освіти" [1].

Метою статті є розкриття педагогічної проблеми виховання інтересу молодших школярів до професії батьків, яка постає перед вчителями сучасної початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Особливо актуальною є сьогодні думка Василя Олександровича Сухомлинського про необхідність виховувати наполегливих здобувачів знань. Він прагнув, щоб за шкільною партою сидів не обиватель, а справжній громадянин. Педагог, на його думку, повинен вчити бути мислителем і трудівником. Не споживачем готового, а здобувачем знань. "Якщо людина не добуває знань, не переживає при цьому напруження духовних, вольових сил, до нього не дійде і моє слово про людину" [6].

Молодший шкільний вік – важливий період у становленні особистості учня. Перехід від ігрової до навчально-пізнавальної – основного виду діяльності учнів 1-4 класів, надає необхідність врахування принципів особистісно-зорієнтованого підходу до організації навчання і виховання учнів початкової школи. Провідна роль учителя в житті учнів початкових класів, можливості сім'ї щодо розвитку інтересу молодшого школяра до професії батьків постає вирішальним у оволодінні учнями суспільним досвідом [2].

Сучасний зміст виховання в Україні - це науково обґрунтована система загальнокультурних і національних цінностей та відповідна сукупність

(probation): йому обмежать кількість предметів, що він зможе вивчати протягом семестру чи року. Якщо і після такого «покарання» він знову одержить незадовільну оцінку, то його буде виключено з ВНЗ.

Друга педагогічна особливість підготовки викладачів іноземних мов в університетах США пов'язана з принципом реалізації «академічної волі», який було привнесено у американські ВНЗ в середині XIX століття з Німеччини [1, с.99]. В захисті цього принципу науково-педагогічної діяльності викладачі у США незмінно посилаються на слова Аристотеля: «Людині природно цікавитись». Основний зміст принципу академічної волі припускає наявність у викладача «необмеженої можливості» вести дослідження та вивчати «істину». Це означає і волю викладача вибирати підручники, методичні матеріали і багато чого іншого. Мабуть, сутність ідеї академічної волі виклав професор Ф. Альбах (1991) у статті для енциклопедії "Вища освіта у світі": «Академічна воля виникає із ситуації, у якій ніяка університетська влада, будь-які колеги, завідувач кафедри, декан, президент, рада попечителів, будь-який державний службовець політик та ін. - не можуть перешкодити викладачеві рухатись в навчальному процесі шляхом, що підказують йому його інтелектуальні інтереси і здібності. Академічна воля - це воля викладача-вченого «думати і діяти» в конкретному вищому навчальному закладі, у системі вищої освіти, у наукових суспільствах так, як він розуміє свою справу» [1, с.88]. Принцип академічної волі надає викладачу можливість обговорювати будь-які, у тому числі спірної і непопулярні, теми, експериментувати з новими ідеями, методами, технологіями у навчальному процесі із студентами, але при цьому у останніх зберігається право «не погоджуватися з викладачем» - пишуть професора Д.Г. Армстронг, К.Т. Хенсон і Т.В. Севедж (Armstrong D.G, Henson K.T, Savage T.V., 1993, p. 461) [2, с.461].

У педагогічному процесі «академічна воля» виявляється у тому, що викладач іноземної мови має право включати у навчальний план свою «авторську розробку курсу». Правда, спочатку «розробку» треба затвердити на кафедрі, а потім - у комітеті зі змісту освіти у коледжі (він складається з викладачів як іноземних мов, так і інших дисциплін) і остаточно - на університетському рівні і рівні штату [1, с.186]. Як правило, такі курси включають у число елективних, а не в «серцевину» змісту фахової освіти викладача іноземної мови. У навчальних планах викладачів іноземних мов нерідко бувають курси предметів з такими назвами, як «Іноземна мова для поетів», «Іноземна мова і театр», «Іноземна мова і музика» та інші, що відповідають потребам і інтересам частини студентства [1, с.104].

«Академічна воля» дозволяє викладачам університетів США створювати нові навчальні програми, виходити з пропозиціями про відкриття «педагогічних майстерень», «педагогічних класів» та ін. Так, викладачі кафедри іноземних мов можуть скласти обґрунтування для відкриття докторантури, що буде затверджено радою регентів штату. Але цілком може бути і так, що адміністрація університету чи рада попечителів штату відхилить цю ініціативу [1, с.105].

Важливим методологічним показником є статистичні дані про те, що 75% викладачів іноземних мов працюють в аудиторії зі студентами більше

активна психолого-педагогічна робота з «перспективними» студентами.

Як правило, випускники середніх шкіл США подають заяви відразу у декілька ВНЗ. Так у 2009 році 29% абітурієнтів подали від однієї до трьох заяв, 41% - від чотирьох до шести, 28% - від семи до дев'яти і лише 2% намагалися знайти «своє щастя» у десятих і більш закладах [1, с. 77].

Природно, що у престижні університети конкурс найвищий. Так, у 2009 році Університет Брауна мав загальний конкурс майже 11 абітурієнтів на одне місце. Прийняли в абсолютній більшості тих, хто мав найвищу кількість балів із вступних тестів SAT чи ACT. У 2009 році результати з SAT не знижувалися. Середня кількість балів на спеціальність «Іноземна мова» залишається майже без змін: з вербального SAT - 506, а з мови - 514 з 800 можливих балів з кожного окремого тесту. Однак не скрізь добір абітурієнтів ведеться прийнятною комісією, як у Браунському університеті. У Каліфорнійському університеті, наприклад, усі дані на абітурієнтів вводяться у комп'ютер, що і визначає фіналістів [1, с. 79].

Серйозною науково-педагогічною та організаційно-методичною проблемою для ВНЗ США є збереження контингенту «нааявних студентів», про що піклувальні ради університетів воліють умовчувати, щоб не викликати гнів батьків і не відбити у них бажання посилати дітей у публічні університети штату. У штаті Джорджія лише 39% студентів, що вступили у ВНЗ, закінчують бакалаврату за чотири роки, інші залишають коледжі або назавжди, або беруть на час «тайм-аут». У більшості університетів США відсоток студентів, що закінчили навчання у термін, набагато більший: тут вище академічні науково-педагогічні стандарти і рівень навчальних вимог до викладачів та студентів [4, с. 135].

Певною організаційно-методичною особливістю є те, що прийом заяв для вступу в університет здійснюється у два етапи – «ранній» і «пізній». На ранній прийом з подачею заяв до середини січня можуть розраховувати лише ті 12-класники, що входять у число (5-10)% самих «успішних» у школі. Але у 2003 році Гарвардський університет перестав приймати «ранні» заяви тих, хто подає документи відразу у декілька ВНЗ, даючи зрозуміти абітурієнтам, що університет зацікавлений лише у тих, хто дійсно хоче навчатись у Гарварді. До речі, усе частіше подача заяв здійснюється за допомогою Інтернету, що простіше, швидше і дешевше як для абітурієнтів, так і для самих університетів. У 2009 році 53% усіх заяв було подано електронною поштою. Багато університетів навіть не беруть плату за електронну подачу документів, у той час як за традиційну подачу - паперову з рук у руки - береться плата (application fee) до 100 доларів [5, с. 103].

Інформації про те, як вступити та навчатись у американському ВНЗ (коледжі або університеті), сьогодні багато у Інтернеті. Наприклад, роз'яснюється навіть те, що коли студент не здав який-небудь предмет, то він одержує оцінку F (fail - провал). Однак це не означає, що його буде виключено з університету. Він може повторити вивчення цього предмета до п'яти разів, оплачуючи проходження повторного курсу. І якщо цей предмет основний, а не вибірковий, то лише після п'ятої невдачі студента може бути виключено з університету [7]. Але цьому буде передувати умовне «покарання» студента

соціально значущих якостей особистості, що характеризують її ставлення до суспільства і держави, інших людей, природи, мистецтва, самої себе. Виховання здійснюють для ідентифікації вихованця із загально визначеними цінностями і якостями. Система цінностей і якостей особистості розвивається і виявляється через її власні ставлення.

Народна система трудового виховання дітей у сім'ї багатогранна. У загальній трудовій атмосфері сім'ї, навіть народження дитини розглядається як поява на світ майбутнього працівника.

У трудових родинях ІХХ–ХХ ст. працювали всі без винятку, крім тяжкохворих. За розпорядком господарських робіт в українській селянській родині стежив батько. Вже з перших років батьки залучали дітей до посильної праці, у різних її видах, пов'язаних із самообслуговуванням, господарсько-побутовими потребами, участю в догляді за рослинами і тваринами, рукоділлі. Така різноманітність дає змогу підтримувати постійний інтерес до трудової діяльності. Оскільки тут найбільше місце займає гра, то цей період трудового виховання називаємо ігровим. Взаємозв'язок праці з грою виявляється по-різному, гра відображає працю дорослих, елементи трудових дій відбиваються в грі і ігрові моменти включаються в процес праці. У своїх іграх діти найчастіше відтворюють те, що спостерігають в родинному колі. Сільські діти, наприклад, «господарюють»: готують їжу, сіють, косять, збирають урожай, місять тісто й печуть хліб, відображаючи в іграх трудові дії дорослих, діти проймаються любов'ю до їхньої праці.

Провідними засобами виховання інтересу молодших школярів до праці в родині є показ і спостереження, які розширювали кругозір дітей та давали перші уявлення про різні види праці. Другий проміжний етап у родинному вихованні інтересу наступав, коли діти ставали активними помічниками батьків.

Отже, здійснюючи виховання інтересу до праці, українська педагогіка враховує як вікові, так і статеві особливості дітей. Народна педагогіка не тільки проголошує обов'язок працювати, а й втілює його на практиці.

Сьогодні, на початку третього тисячоліття, Україна впритул підійшла до трансформаційної межі, коли пульс змін відчувається як ніколи. Відбувається зміна соціокультурних очікувань, мислення і способу буття, що безпосередньо віддзеркалюється в організації, функціонуванні й розвитку системи освіти. У цих умовах суспільні виклики і загрози як глобальні, так і локальні, передусім відображаються у системі освіти, яка втім виявляється найбільш стійкою і стабільною серед існуючих соціальних систем.

Не менший вплив на загострення виховних проблем в учнівському середовищі має діяльність самої школи, яка, здійснюючи радикальні перетворення, поки що не змогла до кінця позбавитись одноманітності педагогічної діяльності, традиційного способу мислення педагога, ставлення до учнів як до об'єкту виховного впливу. Аналіз результатів попередніх наукових дослідження дозволяє констатувати, що до цього часу спостерігаються: уніфікація педагогічної діяльності, недооцінка природних основ формування людини; нехтування найкращими традиціями народної педагогіки; відсутність повноцінної системи виховання, в основі якої суб'єкт-

суб'єктна взаємодія вчителя і учня, перевага в педагогічній технології повчального виховання, монологічний підхід у спілкуванні педагога та учнів, недооцінка у вихованні методів самопізнання та рефлексії з опорою на вплив, а не на саморозвиток особистості.

Усі зазначені вище негативні процеси і явища визначають низький рівень оптимізації виховного процесу традиційних загальноосвітніх шкіл, негативно впливають на формування духовності учнів та не сприяють виробленню їхнього ціннісного ставлення до здобуття майбутньої професії.

Виховання – це головне родове поняття педагогіки як емпіричної і теоретичної науки, від якої походять видові категорії: педагогічна діяльність, цілісний педагогічний процес, освіта і навчання, саморозвиток особистості.

В Українському педагогічному словнику С. Гончаренка пропонується таке визначення виховання: “Виховання – процес цілеспрямованого систематичного формування особистості, зумовлений законом суспільного розвитку, дією багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів” [3].

Висновки. Головними цілями та завданнями виховного процесу щодо інтересу молодших школярів до професій батьків в сучасній школі повинні бути:

– орієнтація на духовно збагачену особистість, як альтернатива функціонуючим односторонньо інтелектуалістичним моделям шкіл. Звідси основне завдання учителя – допомогти дитині створити гармонію між тілесно-фізичним та духовним;

– виховання повинно бути вільним. Кожна дитина має пізнати світ і знайти у ньому своє місце, не перестаючи його любити;

– основна увага педагогів повинна надаватись вихованню інтересу молодшого школяра до професії батьків з пріоритетом загальнолюдських цінностей, де провідна роль належить сім'ї;

– забезпечення індивідуального підходу у вихованні, що ґрунтується на власному виборі дитини, а звідси - побудова виховання на висновках з наукового аналізу результатів спостереження та вивчення дитини.

Резюме. Автор статті робить спробу висвітлити надзвичайно актуальні педагогічні проблеми які існують на даному етапі розвитку вітчизняної педагогіки щодо виховання інтересу молодших школярів до професій батьків. Розглядає діяльність видатних науковців, які займалися проблемою виховання інтересу молодших школярів до професій батьків. Особливий акцент автор робить на проблеми які існують на цей період в Україні, наводить приклади виховання у молодших школярів інтересу до професії батьків в народній педагогіці ІХХ – ХХ ст. та робить висновки, що тільки орієнтація до духовного збагачення дитини, родинне виховання, економічна стабільність, відродження національної культури та забезпечення індивідуального підходу можна виховати у дітей початкової школи інтерес до професії батьків. **Ключові слова:** інтерес, професії батьків, молодші школярі, педагогічні проблеми, виховання.

Резюме. Автор статьи делает попытку осветить актуальную педагогическую проблему, которая существует на данном этапе развития отечественной педагогики, что касается воспитания интереса младших

Т.І.Козимирська, С.І.Кострицька та ін.]. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.

Подано до редакції 01.05.2010

УДК 378. 046: 32

МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

*Русанова Олена Олександрівна, кандидат педагогічних наук
Макіївський економіко-гуманітарний інститут, м. Макіївка*

Сутність проблеми зумовлено тим, що активна участь нашої держави в процесах міжнародної інтеграції потребує від національних ВНЗ підготовки фахівців, які б задовольняли вимогам роботодавців і були спроможні конкурувати на сучасному ринку праці, створюючи вітчизняну інноваційну продукцію. Все це вимагає підвищити якість навчання майбутніх бакалаврів і магістрів – викладачів іноземних мов, здатних переосмислити свою роль у складному процесі формування у студентів «професійного стрижня» сучасного фахівця, який, зокрема, базується на знаннях англійської мови та електронно-інформаційних технологій. Вітчизняні педагоги – викладачі іноземних мов, науковці з питань інших мов усіх рівнів розуміють, що «класичні підходи» у цьому процесі стають малоефективними, а тому треба вивчати та залучати позитивний досвід закордонних колег, зокрема, з університетів США [1, с. 5-7].

Аналіз досліджень і публікацій. Стан наукової розробки проблеми щодо аналізу особливостей системи підготовки викладачів іноземних мов у ВНЗ США, а також з вивчення паралельних аспектів у сфері професійної освіти цих майбутніх фахівців у вітчизняній педагогіці не відповідає нагальним потребам сьогодення. Загальні питання щодо теорії та методології підготовки викладачів іноземних мов в університетах США представлено в працях провідних американських науковців: Армстронг Д, Хенсон К., Барр Е., Грехем Т., та ін.. [2, 3].

Мета даної статті полягає у висвітленні і розкритті методологічних та організаційних особливостей підготовки викладачів іноземних мов у ВНЗ США і визначені напрямів залучення позитивного досвіду в професійну освіту в Україні.

Виклад основного матеріалу. Перша очевидна організаційна особливість в процесі підготовки майбутніх викладачів полягає у системі прийому студентів на спеціальності «Іноземна мова» в університети США. Прийом заяв до університетів і коледжів здійснюється цілий рік, а зарахування – три рази на рік: на осінній, весняний і літній семестри (останній буває коротким, але інтенсивним) [1, с. 32]. Для виконання цієї організаційної і методичної роботи в університетах існують відділи прийому (Office of Admission) з великим штатом кваліфікованих працівників – менеджерів-педагогів [1, с. 41]. У їхню функцію входить не тільки прийом заяв, але й

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.

Summary. 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.

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.Зуєнюк, В.О.Іванішева, Л.Й.Клийменко,

школьників к профессии родителей. Рассматривает деятельность выдающихся ученых, которые занимаются проблемой воспитания интереса младших школьников к профессии родителей. Особый акцент автор делает на проблему, которая существует на этот период в Украине, приводит примеры воспитания у младших школьников интереса к профессии родителей в народной педагогике XIX – XX ст. и делает выводы, что только ориентация на духовное развитие ребенка, родительское воспитание, экономическая стабильность, возрождение национальной культуры и обеспечение индивидуального подхода может воспитать у детей начальной школы интерес к профессии родителей. **Ключевые слова:** интерес, профессии родителей, младшие школьники, педагогические проблемы, воспитание.

Summary. The author makes an attempt to cover a question of current importance in Pedagogics. The question has been broadly raised by the Ukrainian scholars lately and touches on developing an active interest of junior schoolchildren in their parents' professions. The author investigates the works of the outstanding scientists that have paid much attention to the question. The author also places the emphasis on the problem that has appeared in a given time in Ukraine. The article is illustrated with the examples of this abound taken from the popular pedagogies of XIX-XX. The investigation enables the author to come to the following conclusion: the successful cultivation of an active interest of junior schoolchildren in their parents' professions may be based on a child's intellectual development, an individual approach to child, a proper home upbringing, the stability in the national economy, and the rebirth of the national traditions. **Keywords:** interest, parents' professions, junior schoolchildren, upbringing, pedagogical problems.

Література

1. Біла книга національної освіти України (Проект) / Акад. пед. наук України; за ред. В. Г. Кременя. – К., 2009.
2. Бех І. Д. Програма. Основні орієнтири виховання учнів 1-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів України. / К. : 2007. – 75 с.
3. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Нормативно-правове забезпечення освіти. У 4 ч. – Х. : Видав. гр. „Основа”, 2004. – Ч. 1. – 144 с.
5. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка. – К.: ІЗМН, 1997. – С. 57-59.
6. Сухомлинський В. О. Хто сьогодні за партою // Вибр. тв.: В 5 т. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 5. – С. 504–510.

Подано до редакції 11.10.2010

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ АСПІРАНТІВ

Полякова Ганна Павлівна, аспірантка кафедри педагогіки ОНУ імені І.І. Мечникова

Постановка проблеми. Забезпечення належного рівня підготовки та атестації наукових кадрів в умовах сьогодення є однією з нагальних проблем, яку повинна конструктивно вирішити постдипломна освіта, зокрема аспірантура як певний науково-освітній інститут. Зумовлено це тим, що в Україні назрілою проблемою постало узгодження системи присвоєння наукових ступенів з європейськими стандартами. Згідно з Берлінським комюніке 2003 р. в Україні додатково до чинної системи кандидата й доктора наук введено науковий ступінь доктора філософії відповідно до європейських стандартів. Починаючи з 2004 р., президія ВАК України затвердила англійську форму додатка до диплому кандидата наук, який засвідчує відповідність наукових ступенів “кандидат наук” в Україні і “Doctor of Philosophy” (Ph. D.) – на Заході. Цей документ складено англійською мовою відповідно до зразка, розробленого Європейською Комісією, Радою Європи та ЮНЕСКО і містить інформацію про кваліфікаційний рівень наукового ступеня “кандидат наук” в національній системі освіти України, основну наукову спеціальність, рівень освіти, результати кандидатських іспитів, рік захисту й назву кандидатської дисертації власника цього диплома. Аналізу роботи аспірантур за останні 10 років щодо підготовки наукових кадрів виявив, що з 2000 року маємо позитивну динаміку чисельності молодих наукових кадрів – з 13000 осіб до 17600 осіб у 2006 році. І кількість захищених дисертацій зростає, наприклад: у 2000 році – 9%, у 2005 – 21%, у 2009 році ця цифра склала 25%. Крім того, в середньому випускається більше 3 тисяч аспірантів на рік. Натомість чисельність випускників аспірантури в наукових установах та вищих навчальних закладах з кожним роком знижується.

Як результат, з огляду на кардинальні зміни соціокультурного середовища постдипломної освіти, які потребують безперервного вдосконалення особистості аспіранта й формування в нього необхідних нових ділових, професійних, творчих, моральних, демократичних якостей, а також здатності до постановки чітких цілей та адекватних ціннісних орієнтацій у сфері наукового співтовариства, деонтологічна підготовка випускників аспірантури як чинника їхньої наукової кваліфікації набуває своєї актуальності.

Аналіз досліджень і публікацій. Відсутність фундаментальних праць, присвячених питанням подальшого розвитку аспірантури з огляду на європейські стандарти, а також концептуальних ідей щодо її конструктивного вирішення, зумовили недостатній рівень розробленості теоретичного, методичного й прикладного аспектів проблеми деонтологічної підготовки аспірантів та залучення їх до опанування основ етики науки, не зважаючи на певні доробки відомих зарубіжних (Р. Мертон, Т. Парсонс та ін.) і вітчизняних (О. Глузман, С. Гончаренко, М. Князян, Н. Ничкало, М. Овчиннікова, І. Руснак, А. Фурман, О. Цокур та ін.) учених, а також молодих дослідників (В. Лісовий,

(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 структури 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 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 англійської компетенції у майбутніх фахівців з інженерної механіки у процесі використання навчального веб-сайту; виділили компоненти змісту читацької англійської 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 англійської компетенції є міцним підґрунтям для розробки системи вправ для формування у майбутніх фахівців з інженерної механіки читацької англійської компетенції у процесі використання навчального веб-сайту.

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 прогалин 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 англomовну 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.

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

І. Сенча, Г. Сомбаманія та ін.).

Метою поданої статті є висвітлення концептуальних засад деонтологічної підготовки аспірантів як членів наукового співтовариства та носіїв науково-дослідницької культури.

Вклад основного матеріалу. Вплив науки на суспільний розвиток ніколи не був настільки глибоким й універсальним, як сьогодні. Це виявляється в тому, що на підставі наукових знань розвивається сучасне матеріальне та духовне виробництво, а інші найважливіші сфери соціального життя, включаючи управління суспільними процесами, все більше залежать від наукового осмислення законів природи, суспільства і людської діяльності. Вплив науки повсякденно відчуває й окрема людина, оскільки її праця, побут, відпочинок, освіта, спілкування з іншими людьми, засвоєння культури так чи інакше пов'язані з науково-технічним прогресом, інтенсивним використанням результатів наукового пошуку. І це об'єктивний закономірний процес, оскільки сучасне виробництво цілком залежить від розвитку науки [1, с. 3], тому що вона надзвичайно розширилася за своїм змістом і так чи інакше поширилася на все, що тільки доступно людині; наука в усіх її старих і нових галузях піднялася на новий ступінь точних методів і точних теорій; наука, при обсязі, що зростає, внаслідок свого розширення набула єдності, створивши зв'язне ціле [2, с. 336].

Наука як специфічна форма духовного виробу – виробу знань – генетично і функціонально є багатокомпонентним та багаторівневим утворенням, який включає разом з емпіричним та теоретичним рівнями і певні філософсько-світоглядні підстави і передумови, методологічні норми й принципи. Диспозиційна структура суб'єкта пізнання, спілкування і праці, що реалізується в пізнавальній діяльності, має у своїй основі систему його переконань, які, з одного боку, детерміновані конкретними соціально-історичними умовами, з іншого – виступають у практиці дослідження як наукові висновки, почерпнуті з аналізу фактів, що спостерігаються, і які ними підтверджуються. Будучи однією з форм існування знання, вищим (по узагальненню) рівнем його систематизації, відповідаючи на запитання про місце, роль і ставлення людини до світу науки, свідомість суб'єкта науково-дослідницької діяльності, будучи ядром її саморегуляції, виступає як складна система взаємопроникливих елементів. Пізнання навколишнього світу є спрямованим процесом, що потребує відповідної організації й управління, раціоналізації та упорядкування шляхом методологічних вимог і принципів, що історично склалися. Проте, для того, щоб вони із знання перетворились у засіб спонукання, керівництво до пізнавальної і практичної дії, необхідне існування певних механізмів самоактуалізації й екстраполяції попереднього досвіду, перетворення його у внутрішні підстави дії – пізнавальні і, зокрема, методологічні настанови.

Важливим є й те, що методологія науки як елемент включає логіку науки, чия точка зору нам особливо імпонує, як структуру наукового знання, тобто об'єктивні закони функціонування і розвитку науки. При такому розумінні логіка наукового дослідження являє собою конкретний варіант діалектичної логіки як засобу вивчення логічної структури процесу зміни й розвитку знання та більш складних його структур.

Суттєво, що в умовах науково-технічної революції і неперервного ускладнення наукового пізнання формування методологічних настанов має важливе значення для підвищення професіоналізму майбутніх наукових кадрів, які проходять підготовку через аспірантуру, розвитку в них наукового світогляду, вдосконалення форм і методів наукового пізнання та спілкування, а також технології і техніки науково-дослідницької діяльності. Обумовлено це тим, що методологічні настанови аспіранта як суб'єкта наукового пізнання, спілкування й праці відображають такі інтегральні якості його особистості, як: ціннісні орієнтації, знання та переконання, вміння і схильності, моральні та вольові характеристики, що виявляються в сфері наукового співтовариства. Сукупність методологічних принципів, законів та категорій, які слугують інструментом засвоєння дійсності і водночас є «теоретичними окулярами» у процесі її сприймання, детермінує характер та специфіку пізнання на кожному конкретному етапі насамперед своїм когнітивним змістом. При цьому слід урахувати той факт, що методологічні настанови за своїм психологічним змістом є соціально фіксованою настановою і виступають важливим регулятивним механізмом, який функціонує як схильності особистості до певного способу оволодіння об'єктом дослідження, науково-теоретичної й науково-практичної творчості. Шляхом методологічних настанов закріплюється і відтворюється певний ідеал пізнавальної діяльності, а подальші способи засвоєння дійсності детермінуються імперативом, який склався. Його подолання, підкреслюють автори, зазвичай супроводжуються значними психологічними та організаційними труднощами [5, с. 5].

Крім того, оволодіння багатством методологічного й методичного арсеналу науки – один з найважливіших показників наукової кваліфікації аспіранта як суб'єкта наукового пізнання, спілкування й праці, який отримує як інституціональне, так і соціально-психологічне закріплення. Пов'язано це з тим, що аспірант у ролі дослідника не може успішно здійснювати свою науково-дослідницьку діяльність, не спираючись на певні філософські передумови, методологічна настанови і принципи, що виражають його загальну позицію в дослідженні. Важливість методологічних настанов та їх вплив на процес наукового пошуку, висновки й інтерпретацію наукових відкриттів неодноразово відзначали вітчизняні і зарубіжні дослідники [1, 4, 5]. Як бачимо, для становлення випускника аспірантури як члена наукового співтовариства, що додержується настанов етики науки, та суб'єкта науково-дослідницької культури необхідне особливе предметно-змістове забезпечення її навчально-виховного процесу, що передбачає його більш фундаментальну наукову й деонтологічну підготовку у сфері проблем методології і теорії наукового дослідження за рахунок оновлення навчального матеріалу новою інформацією, почерпнутою з теорії та практики наукознавства.

Зазначимо, що оскільки у своїй науково-дослідницькій діяльності кожний аспірант як суб'єкт наукового пізнання, спілкування й праці спирається на значну кількість тих чи інших теоретичних та емпіричних, несвідомих й інтуїтивних моментів, то сформовані у процесі засвоєння інформації, почерпнутої з теорії наукознавства і наукового дослідження, методологічні настанови в основному функціонують на другому рівні диспозиційної

орієнтованих текстів з використанням Інтернет ресурсів.

На сучасному етапі розвитку методики 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 англомовної 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 англомовну компетенцію з використанням навчального веб-сайту, ми формуємо у студентів читацьку англомовну компетенцію з використанням Інтернет ресурсів. Отже, в аспекті нашого дослідження ми виділили такі компоненти змісту читацької англомовної 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 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

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 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 студентів 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 методику формування у майбутніх фахівців з інженерної механіки читацької англомовної 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

структури його особистості. Вони в соціально-психологічному плані, згідно з твердженням Г. Ярошевського, являють собою сформований у процесі теоретичних та практичних дій з пошуку, сприймання, переробки й оцінки наукового знання [4, с. 89-105]. Це означає, що, в першу чергу, методологічні настанови – це сформована на підставі оволодіння апаратом науки сукупність стереотипованих операцій з об'єктами, які вивчаються, що утворюють структуру специфічної – науково-дослідницької діяльності, які повинні бути засвоєні її суб'єктом у процесі навчання. Інакше кажучи, фактично науково-дослідницький процес з його рухом до об'єктивного результату означає формування і своєрідну мобілізацію особистісних якостей та операційних дій його суб'єкта, а також створення, використання, приведення в дію цілого ряду умов, передумов, обставин і механізмів, які мають соціально-історичну природу. Справа не тільки в тому, що в принципі неможливо звільнитися від індивідуальних особливостей особистості, залишивши їх «за порогом» дослідницького процесу, і виключити вплив соціально-історичних факторів. Адже дослідницький процес у всій його цілісності має місце тільки завдяки творчій участі особистості аспіранта як суб'єкта наукового пізнання, спілкування й праці і лише в силу деякого поєднання суспільних умов, які певною мірою відповідають специфіці наукового пошуку.

В цьому цілісному процесі відбувається відома «нейтралізація» інших особливостей соціальної системи та якостей особистості, які або не мають прямого відношення до результату, дослідницького процесу, або перешкоджають йому. Але ці якості не відкидаються, вони продовжують існувати в цілісній структурі суспільства і структурі особистості. Як наслідок, між дослідницьким процесом, здійсненням його різноманітних стадій, з одного боку, й особливостями соціальної системи, а також унікальними якостями кожної особистості – з іншого, встановлюються складні й багатобічні взаємозв'язки, які активно функціонують, слід підвергати аналізу й урахувати у процесі підготовки наукових кадрів через аспірантуру.

Більш того, оскільки науково-дослідницький процес стимулюється певними механізмами і конкретними умовами, що існують в межах конкретної соціальної системи в цей час, то в силу цього встановлюється залежність процесу отримання загальнозначущого, об'єктивного наукового знання від якості формування й мобілізації певних настанов, цінностей, навичок, властивостей індивідуальної творчої особистості, які одночасно набувають типологічного значення для науки в цілому. В результаті, об'єктивність як властивість наукового знання існує не тільки через те, що наявна головна умова – реальний, незалежний від свідомості досліджуваній об'єкт з його внутрішніми специфічними закономірностями. Отримання об'єктивного знання стає реальністю завдяки тому, що в суспільстві формується, по-перше, певна сукупність соціально-історичних умов і передумов, без яких розвиток наукового пізнання неможливий, а по-друге, - в суспільстві виховують індивіди, особистості, що бажають й уміють мислити, пізнавати об'єктивно. У відповідь на реальні потреби суспільства в ході складного та суперечливого розвитку історії затверджується висока суспільна цінність загальнозначущого

істинного знання й необхідних для плідного здійснення функцій науково-дослідницької діяльності особистісних якостей її суб'єкта, що слугують еталоном і моделлю дійсного вченого.

Як бачимо, в цьому контексті йдеться про значущість насамперед типологічних особистісних властивостей й необхідному арсеналі дослідницьких умінь суб'єкта наукового пізнання та праці, хоча унікальні властивості його мислення і характеру також пов'язані з результатом, науковими ідеями та концепціями. Обумовлено це тим, що наукова теорія не складається з одних формальних рецептів і готових формул. Відбір фактів, способи їх опису й тлумачення, спрямованість та характер аргументації, посилення на вповні певні авторитети, відношення до вимірів, підрахунків і способів їх виконання, а також форма – тобто все, що належить до самої суті наукової концепції, має насамперед загальнозначущі характеристики.

Але водночас останнє нерозривно пов'язано також і з унікальною творчою манерою конкретного суб'єкта наукового пізнання, спілкування та праці (конкретної наукової школи, колективу та ін.). І чим більш значущою є його особистість у науці, тим помітніше, яскравіше його індивідуальний, творчий, мисленнєвий «стиль». Інакше кажучи, результати праці суб'єкта наукового пізнання набувають всезагальної значущості для науки аж ніяк не окремо від його унікальної особистісної манери думки і наукової творчості, а лише разом з нею. Звідси випливає, що індивідуально-особистісні та соціальні фактори безпосередньо або опосередковано впливають на процес дослідження, оскільки вони прямо чи непрямо включені в цей процес й впливають на кінцевий результат, наукове знання. При цьому «провідником» впливу є передусім сама творча особистість, формування й розвиток якої багато в чому стимулюється законами дослідницької діяльності, але реально здійснюється суспільством залежно від соціальних відносин, які склалися, історично обумовлених механізмів виховання й навчання аспіранта як суб'єкта науково-дослідницької діяльності. Іншими словами, на дослідницький процес непрямо, тобто через особистість його суб'єкта впливають як вповні конкретні суспільні процеси й обставини, так і загальні характерні особливості епохи. Проте, незважаючи на це, тісний взаємозв'язок творчої особистості і наукового пізнання найближчим чином де термінується специфікою самої науково-дослідницької діяльності та її результатів. Саме специфіка наукового знання і пізнання є своєрідним фільтром для впливів суспільства на особистість суб'єкта науково-дослідницької діяльності: у процесі дослідження активно включаються саме ті риси його особистості й ті його операційні дії, які стимулюють цей процес, тому що відповідають його своєрідності. І навпаки, протилежні, негативні впливи (в першу чергу не сформованість операційної структури науково-дослідницької діяльності) певною мірою ускладнюють дослідницький процес, роблячи його суперечливим і конфліктним.

Як бачимо, для становлення випускника аспірантури як суб'єкта науково-дослідницької культури необхідне крім особливого предметно-змістового, також і відповідне операціонально-процедурне забезпечення її навално-виховного процесу, що передбачає оволодіння ним функціональною структурою нового виду професійної діяльності – науково-дослідницької.

the Style of Pedagogical intercourse in future engineer-teachers, suppose switching of future engineer-teachers from process teaching, on edutainment and self-development. In the foundation working out methods - analysis request to man and activities of engineer-teachers. Working out methods examination was directed on stimulation students to active , creative, productive intercourse on lessons.

Keywords: style of pedagogical intercourse, engineer-teachers, method's formation.

Література

1. Кулешова О.В. Формирование культуры общения как необходимое условие развития личности студента // Социально-политические и правовые проблемы формирования личности и государства. Сб. наук, работ. — Хмельницкий, 1998. — С.36-39. (укр. яз.).
2. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. — К.: АПН, 1995. — 45 с.
3. Философский словарь / Под. Ред. И.Т. Фролова. — 5-е изд. — М.: Политиздат, 1986. — 590 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. — Київ: Либідь, 1997. — 376 с.
5. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике / АПН СССР. НИИ педагогики, НИИ проф.-техн. педагогики. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.
6. Методы системного педагогического исследования: Учеб. пособ. // Под ред. Н.В. Кузьминой. — Л.: ЛГУ, 1980. — 172 с.
7. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. — М.: Высш. шк., 1990. — 119 с.

Подано до редакції 03.10.2010

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

зростання. Найголовнішим при цьому є те, що у студента під час здобуття інженерно-педагогічної освіти формується найголовніше: здатність до саморозвитку та самовдосконалення. Це цілком відповідає думці відомого фахівця у галузі педагогічної психології Н.В. Кузьміної, яка вважає, що «головна «таємниця» педагогічного мистецтва в тім і є, що педагог володіє технологіями навчання учнів самопізнанню, саморозвитку, самостверженню на шляху оволодіння вершинами професіоналізму у своїй майбутній професійній діяльності, вершинами сучасної гуманістичної культури»

[7, с.112].

Висновки. Методика формування стилю педагогічного спілкування майбутніх інженерів-педагогів виконує функцію зворотного зв'язку між їх комунікативними вміннями і системою підготовки у ВНЗ. Вона сприяє ефективній психолого-педагогічній підготовці майбутніх інженерів-педагогів і складається з об'єктивних і суб'єктивних компонентів, етапів та методики його формування. При розробці методики було визначено етапи: діагностичний, формувальний і коригувальний. На цих етапах ми визначали уявлення майбутніх інженерів-педагогів про стиль педагогічного спілкування, використовуючи лекції, бесіди, тренінги, педагогічне спостереження, формували у майбутніх інженерів-педагогів стиль педагогічного спілкування, робили самоаналіз і корекцію педагогічної діяльності по усуненню помилок, які були зроблені в ході розробки методики і проведення педагогічного експерименту.

Резюме. У статті наведено методику формування основ стилю педагогічного спілкування майбутніх інженерів-педагогів. Дана методика орієнтована і на розвиток студентів, і на результат їх навчання, також вона припускає переключення студентів з процесу навчання на самонавчання та саморозвиток особистості майбутніх інженерів-педагогів. В основу розробленої методики покладений аналіз вимог до особистості й діяльності інженера-педагога. Розроблена в ході дослідження методика була спрямована на стимулювання студентів до активного, творчого, продуктивного спілкування на заняттях. **Ключові слова:** стиль педагогічного спілкування, інженери-педагоги, методика формування.

Резюме. В статье приведена методика формирования основ стиля педагогического общения будущих инженеров-педагогов. Данная методика ориентирована и на развитие, и на результат их обучения. Методика формирования основ стиля педагогического общения будущих инженеров-педагогов предполагает переключение будущих инженеров-педагогов с процесса обучения на самообучение и саморазвитие. В основе разработанной методики – анализ требований к личности и деятельности инженера-педагога. Разработанная в ходе исследования методика была направлена на стимулирование студентов к активному, творческому, продуктивному общению на занятиях. **Ключевые слова:** стиль педагогического общения, инженеры-педагоги, методика формирования.

Summary. The article one may Method's formation basis the Style of Pedagogical intercourse in future engineer-teachers. This method oriented and for development students and for the result for the teaching. Method's formation basis

Значимо, що, як підкреслюють психологи, присвоєння – найпримітивніша у своїй неадекватності форма оволодіння науково-дослідницькою культурою з позицій світогляду речей, в основі якого лежить переконання, що науково-дослідницькою культурою можна володіти так само, як і будь-якими іншими речами. Щоб жити «культурно», індивід намагається оточити себе відповідним антуражем, що свідчив би про причетність власника до найвищих духовних цінностей. Шлях до «культурного життя» вбачається у придбанні особливих «культурних» предметів, а «жити в науково-дослідницькій культурі», оточивши себе книгами, дослідницьким інструментарієм, антикваріатом. Більш складною, замаскованою формою перетворювального засвоєння науково-дослідницької культури виступає її засвоєння, коли культура дорівнюється до знань. Проте, науково-дослідницьку культуру неможливо знати, оскільки бути «в курсі», «досвідченим», «обізнаним», «поінформованим» у галузі основ наукового дослідження не означає тотожності з науково-дослідницькою культурою, так само як і з рівнем науково-дослідницької освіченості й ерудиції.

У сфері наукового виховання, на думку теоретиків постдипломної освіти, зведення науково-дослідницької культури до знання породжує ілюзію своєрідного кількісного підходу до культури: здається, що наче вся справа у збільшенні кількості спеціальних «культурних заходів» (нерідко у вигляді «пробігу» по дослідницьких лабораторіях, безцільної участі в науково-практичних конференціях і семінарах при повному незнанні теорії та історії розглядуваної наукової проблеми, оглядного читання монографій (на рівні звіту про план дослідницької розробки), «етикетного» сприйняття ходу, техніки і результатів експериментальних досліджень та ін.), що не потребує серйозних душевних й інтелектуальних зусиль, передбачає достатність самого факту «присутності», «співпричетності» індивіда з науково-дослідницькою культурою. Натомість, науково-дослідницька культура особистості не пропорційна кількості прочитаних наукових монографій і статей, відбутих прилюдних захистів дисертацій та науково-практичних конференцій, оскільки поверхове ковзання по зовнішній оболонці цієї культури не дозволяє добратися до її внутрішнього змістового і морально-гуманістичного ядра і тому мало впливає на формування особистості аспіранта як суб'єкта наукового пізнання, спілкування й праці.

Адекватне засвоєння (зробити своїм) науково-дослідницької культури, як наголошують автори, неможливе з позиції допитливого спостерігача або гравця, який перебирає різні стильові варіанти життя. Воно ґрунтується на здібності зрозуміти й пережити науково-дослідницьку культуру як великий світ людських пристрасей і неповторної долі науковців (учених, дослідників), відчутти себе спадкоємцем і співучасником руху та культурного буття у світі науки. Культурне буття у світі базується на життєвій позиції «відповідальної участі в бутті», тому що культуру не можна взяти чи по-школярськи вивчити, запам'ятати, щоб потім до місяця застосувати. Культурою можна тільки жити, втілюючи і продовжуючи у своєму житті, прилучаючи тим самим своє індивідуальне кінцеве життя (через моральне і дієве ставлення до світу, а також критичне і відповідальне ставлення до себе як до самоцінного суб'єкта)

до універсуму ноосфери. Тому ми, поділяючи точку зору авторів (М.Бахтін, Р.Мертон), вважаємо, що критерієм істинної науково-дослідницької культури є не володіння суб'єктом деякими «культурними» атрибутами, не зовнішнє наслідування ним прийнятих в науковій спільноті культурних канонів поведінки (хоча це також входить до поняття культури), а те, наскільки міцно ввійшли в його життєдіяльність ті цінності, норми і вимоги етики науки, на яких ґрунтується науково-дослідницька культура, наскільки органічно вони перетворилися на цілеспрямовану домінуючу побудову людиною своєї науково-дослідницької траєкторії життя.

Як бачимо, у процесі науково-дослідницької підготовки особистість того, кого навчають, повинна з необхідністю засвоїти не тільки концептуальний апарат науки й операційний склад науково-дослідницької діяльності, але й сукупність певних соціально фіксованих настанов, що функціонують в умовах наукового співтовариства. До їх структури, як відомо, належать три елементи: когнітивний (розсудливий, перцептивний, інформаційний); афективний (емоції, почуття, симпатії, антипатії до об'єкту настанови); конативний (поведінковий, алгоритмічний, тобто усталена послідовність реальної поведінки суб'єкта відносно настанови). При цьому соціальний характер прийнятих в науковому співтоваристві настанов виявляється: по-перше, через специфіку їх формування в майбутнього суб'єкта науково-дослідницької діяльності, оскільки вони складаються тільки внаслідок його відповідної соціалізації – сцієнтифікації; по-друге, через специфічні інтелектуальні та практичні (дослідницькі) дії, суб'єктом якого виступає не лише конкретний індивід, а в основному певна соціальна група – наукова школа, напрям, співтовариство вчених тощо.

Суттєвим є й те, що функціонування настанов, прийнятих науковим співтовариством, здійснюється в межах інформаційної системи, яка складається з комунікатора – джерела певної наукової інформації, реципієнта – одержувача інформації і самого тексту наукового повідомлення. Джерелом інформації тут найчастіше є вчений, наукова школа чи напрям, методологічні підходи яких, на думку реципієнта, мають найбільший науковий авторитет [1, с.113].

Висновки. Для становлення випускника аспірантури як знавця етики науки й суб'єкта науково-дослідницької культури необхідне відповідне предметно-змістове, операційно-технологічне й соціально-психологічне забезпечення освітньо-наукового процесу, що передбачає організацію його спеціальної – деонтологічної підготовки.

Резюме. У статті представлено теоретичне обґрунтування концептуальних засад деонтологічної підготовки наукових кадрів через аспірантуру. Особливої уваги приділено висвітленню методологічних настанов, що зумовлюють функціонування наукового співтовариства. Означено провідні складові деонтологічної підготовки аспірантів. Розкрито їх сутність і спрямованість.

Ключові слова: навчання аспірантів, деонтологічна підготовка наукових кадрів, наукове співтовариство.

Резюме. Стаття посвящена теоретичному обґрунтуванню концептуальних основ деонтологічної підготовки наукових кадрів через аспірантуру.

середній рівень; 15-19 – високий рівень уявлень про СПС.

Компонент Д2. Виявлення наявності психолого-педагогічних умінь у тих, хто навчаються.

До психолого-педагогічних умінь майбутніх інженерів-педагогів віднесено такі: визначити рівень підготовки аудиторії з метою вибору адекватного стилю спілкування; впевнено і спокійно триматися перед аудиторією; ставити реальні завдання навчального заняття відповідно до його мети; управляти власним емоційним станом; адекватно визначати педагогічні цілі залежно від змісту навчального матеріалу; адекватно оцінювати психологічні особливості та педагогічні можливості власної особи; аналізувати особливості власної особистості з метою вибору стилю спілкування.

Визначення цих психолого-педагогічних умінь здійснюється шляхом самооцінки.

Формувальний етап (етап Ф).

Компонент Ф1. Цілеспрямоване формування поняття про стиль педагогічного спілкування.

У ході реалізації цього компонента методики викладач курсу «Комунікативні процеси в інженерно-педагогічній діяльності» має показати різнобічний характер даної дисципліни, розкрити сучасні завдання з підготовки професійно комунікабельного конкурентоспроможного майбутнього спеціаліста, мотивувати необхідність формування стилю педагогічного спілкування у процесі підготовки майбутніх інженерів-педагогів. При цьому останні повинні усвідомлювати і сприймати цілі і завдання формування стилю педагогічного спілкування вже на початковому етапі педагогічної підготовки.

Компонент Ф2. Формування уявлень про власний стиль педагогічного спілкування та рівень розвитку його компонентів.

Формування уявлень про власний стиль педагогічного спілкування здійснюється за допомогою «Анкети для виявлення стилю педагогічного спілкування майбутнього інженера-педагога».

Коригувальний етап (етап К).

Компонент К1. Розробка та проведення індивідуальних і групових коригувальних вправ для розвитку недостатньо розвинених компонентів стилю педагогічного спілкування майбутніх інженерів-педагогів.

Методами виступають тренінги на розвиток компонентів стилю педагогічного спілкування і самоаналіз змін у компонентах власного стилю педагогічного спілкування. Засобами на цьому етапі є: тренінгові завдання для розвитку компонентів стилю педагогічного спілкування та самоаналіз. Уся робота здійснюється в експериментальній групі на заняттях протягом 7-го семестру.

Компонент К2. Складання індивідуальних коригувальних програм на час, що залишився для навчання у ВНЗ.

На цьому кроці методики здійснюється корекція програми індивідуального професійного саморозвитку майбутнього інженера-педагога на період навчання у ВНЗ. У методиці задіяні компенсаторні механізми професійного розвитку людини, що дозволяє забезпечити професійне

що студенти знають про стиль педагогічного спілкування та його складові. Для цього використовується анкета з відкритими запитаннями: «Що Ви розумієте під терміном «стиль педагогічного спілкування»?»; «Які компоненти стилю педагогічного спілкування Ви знаєте?»; «Що, на Ваш погляд, впливає на формування стилю педагогічного спілкування?». Далі шляхом контент-аналізу визначається оцінка по кожному запитанню. Контент-аналіз (від англ. content analysis — аналіз змісту) — один з міждисциплінарних методів дослідження, що застосовується у соціальних науках. Контент-аналіз як спеціальний якісно-кількісний аналіз змісту текстів припускає послідовну систематичну й надійну фіксацію одиниць досліджуваного змісту й квантифікацію одержуваних даних» [6, с.104].

2. Виділення одиниць рахунку, які можуть співпадати або не співпадати з одиницями аналізу. По-перше, процедура зводиться до підрахунку частоти згадки виділеної смислової одиниці, по-друге, дослідник на основі проаналізованого матеріалу і здорового глузду сам висуває одиниці рахунку.

3. Процедура підрахунку в загальному вигляді схожа із стандартними прийомми класифікації по виділених угрупованнях.

Наприклад, визначення СПС було трансформоване в такий спосіб:

- складносурядне речення: «Стиль педагогічного спілкування – це специфічна взаємодія педагога і вихованця, опосередковане засвоєння знань і становлення особи в учбово-виховному процесі за допомогою співпраці викладача і вихованця, взаємовпливу і взаємодії педагога і вихованця як учасників комунікативного процесу».

Прості речення, що утворюють визначення СПС:

1. Стиль відношення педагога до дітей.
2. Специфічна міжособова взаємодія педагога і вихованця в учбово-виховному процесі.
3. Компонент стилю педагогічної діяльності.
4. Взаємодія, взаємовплив, взаємостосунки учасників педагогічного спілкування.
5. Взаємодія суб'єктів педагогічного процесу, здійснюється знаковими засобами і направлене на значущі зміни властивостей, станів, поведінки і особово-смислових утворень партнерів.

У відповідях майбутніх інженерів-педагогів на запитання анкети підраховувались і зараховувались судження, які за змістом збігалися з вірними визначеннями стилю педагогічного спілкування. За кожний збіг нараховувався один бал. Загальна кількість балів по першому запитанню – 5 балів. За друге запитання – 10 балів. Правильну відповідь на третє запитання склали наступні елементи: 1) професійні знання, уміння й навички педагога; 2) дії, прийоми викладача; 3) засоби і знакові системи; 4) міжособова взаємодія викладача і майбутніх інженерів-педагогів. Таким чином, за третє запитання нараховувалося 4 бали.

Після анкетування для кожного студента було отримано суму балів по кожному запитанню, а також їхню загальну суму, яка, як показано вище, дорівнює 19 балам. У результаті було отримано шкалу від 0 до 19 балів, яку було розбито на три інтервали: 0-7 балів – низький рівень; 8-14 балів –

Особое внимание уделено методологическим установкам, обуславливающим функционирование научного сообщества. Определены основные направления деонтологической подготовки аспирантов. Раскрыта их суть и специфические особенности. **Ключевые слова:** обучение аспирантов, деонтологическая подготовка научных кадров, научное сообщество.

Література

1. Мотрошилова Наука и учение в условиях современного капитализма / Н.В. Мотрошилова. – М.: Наука, 1976. – 256 с.
2. Подготовка и воспитание научных кадров / Отв. ред.Т.В. Рябушкин. – М., 1982. – 130 с.
3. Яновский Е.Г. Формирование личности ученого в условиях развитого социализма / Е.Г. Яновский. – Новосибирск: Наука, 1979. – 285 с.
4. Ярошевский М.Г. О внешней и внутренней мотивации научного творчества / М.Г. Ярошевский // Проблемы научного творчества в современной психологии. – М., 1971. – С. 45-52.
5. Merton R. K. The Sociology of Science. Theoretical and Empirical Investigation / R. K Merton. - N. Y., 1973. – 467 p.

Подано до редакції 15.10.2010

УДК 378.147

РОБОТА ЗІ СТУДЕНТАМИ ПО ОВОЛОДІННЮ ТЕХНОЛОГІЄЮ НАВЧАННЯ

*Посторонко Анатолій Іванович, кандидат технічних наук,
Українська інженерно-педагогічна академія, м. Слов'янськ*

Постановка проблеми. Оскільки навчання є процесом двостороннім, підвищення його ефективності досягається тільки за умови, якщо висока змістовність і методична майстерність викладацької роботи поєднується з активною й правильно організованою пізнавальною діяльністю самих студентів. Про це, зокрема, свідчить той факт, що, незважаючи на зусилля викладача, успішність студентів іноді залишається низькою. Адже інший раз і лекції читаються добре, і практичні заняття проводяться на належному рівні, і педагогічні вимоги досить високі, а результатів немає.

Причин цьому багато. Іноді позначається низька навчальна дисципліна студентів, внаслідок чого не завжди старанно виконуються навчальні завдання. Буває й так, що певна дисципліна має серед студентів низький статус у їх науковій і професійній підготовці, і тому вони не прикладають належних зусиль до її вивчення. Однією із причин слабкої успішності є невміння багатьох студентів вчитися, незнання закономірностей пізнавальної діяльності та слабке володіння технологією навчальної роботи. Тому головною задачею сьогодення є навчання студента володіти технологією навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми. Одними із основних положень Болонської декларації є сприяння мобільності в навчанні студентів та забезпечення потреб

і прав людей на навчання впродовж всього життя [1]. Вирішення цих завдань можливо лише за умови наявності відповідної кількості навчальних матеріалів для підвищення якості навчання, які повинні базуватися на різних методах навчання та враховувати різноманітні пізнавальні здібності окремих студентів. До уваги повинні братись і мета навчання: здобуття базової освіти, набуття другої освіти і підвищення кваліфікації.

Сучасна освіта ґрунтується на положеннях Національної доктрини розвитку освіти України в XXI столітті [2], яка передбачає широке використання інноваційних засобів процесу навчання і формування умінь студентів працювати в умовах комп'ютерного середовища.

Сучасні інформаційні технології знаходять дедалі більшого застосування у вищій школі. Завдяки їх використанню в процесі навчання з'явилась можливість знайти шляхи вирішення багатьох дидактичних проблем, зокрема, використання нових методів та організаційних форм самостійного навчання для підвищення мотивації навчальної діяльності та індивідуалізації кожного студента.

На кафедрі хімічної технології неорганічних речовин Української інженерно-педагогічної академії у процесі вивчення фахових хімічних дисциплін застосовують такі форми занять [3], як: лекції, лабораторні та практичні заняття, самостійна робота (зокрема під керівництвом викладача), консультації, заліки, іспити, написання та захист курсових і дипломних робіт, НДР, які можна розглядати як спосіб керування пізнавальною діяльністю студентів для розв'язання певних навчальних завдань [4]. Причому, за словами П.І. Образцова, будь-яка навчальна діяльність завжди керована чи то діями конкретного педагога, чи за допомогою різних технічних або комп'ютерних засобів, чи самостійними діями самого студента по відношенню до себе [5].

Під час організації навчального процесу із застосуванням засобів інформаційно-комунікаційних технологій навчальною діяльністю студента керує викладач, який формує зміст і модель роботи навчальних програм, контрольні завдання; відповідне програмне забезпечення, яке здійснює контроль, накопичення та аналіз результатів, а також сам студент через самоконтроль [6, 7].

Метою статті є висвітлення методів роботи зі студентами по оволодінню технологією навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням стриманих наукових результатів. Більшість першокурсників мають поверхневе уявлення про закономірності навчальної діяльності і їх конкретних прийомів. Вони, як правило, не знають, які пізнавальні дії треба зробити, щоб опанувати лекційним матеріалом, не мають уявлення про сутність концентрованого й зосередженого запам'ятовування, про порядок виконання домашніх завдань.

У навчанні ж, незважаючи на його більшу складність і труднощі, студенти на перших курсах не звертають належної уваги на оволодіння технологією навчання, знання ними сутності й прийомів осмислення лекційного матеріалу, уміння користуватися різноманітними прийомами запам'ятовування.

Всьому цьому повинна навчати, звичайно, школа. Насамперед вона

інженерам-педагогам у вивченні інших дисциплін. Дане припущення робиться, виходячи з того, що при вивченні дисципліни «Комунікативні процеси в педагогічній діяльності» майбутні інженери-педагоги опановують ті знання про стиль педагогічного спілкування, його структуру, а також прийоми виявлення стилю педагогічного спілкування у себе і інших, які можуть використовуватися в усіх сферах педагогічної діяльності.

Процес розробки будь-якого об'єкта (матеріального або духовного) проходить певні етапи або стадії. Тому процес розробки методики формування стилю педагогічного спілкування також проходить певні етапи, які у нашому дослідженні визначені як діагностичні, формуючі і коригувальні. Для кожного етапу нами визначено цілі, завдання й теоретичну основу його реалізації.

Сукупність компонентів і логічно взаємозалежних дій педагога й тих, хто навчається, утворюють зміст формування стилю педагогічного спілкування в кожному періоді. Позначимо самі етапи відповідно буквами Д, Ф, К (відповідно до перших літер слів «діагностичний», «формуючий», «коригувальний»). Компоненти кожного етапу реалізації методики позначимо як Д1, Д2, Дп; Ф1, Ф2, Фп; К1, К2, Кп відповідно. Тоді дії педагога, наприклад, на діагностичному етапі та відповідному компоненті розробки методики формування стилю педагогічного спілкування позначимо як Д1П1, Д2П2, ДпПп і т. ін., а дії студентів – Д1С1, Д2С2, ДпСп і т. ін. (від перших літер слів «педагог» і «студент»).

Методику формування стилю педагогічного спілкування майбутніх інженерів-педагогів доречно представити в систематизованому вигляді за етапами і компонентами кожного етапу розробки та реалізації даної методики і виділити в кожному компоненті взаємозалежні компоненти педагога і тих, хто навчається із визначенням засобів діяльності. Також треба визначити можливий продукт спільної діяльності викладача і майбутніх інженерів-педагогів після реалізації кожного компонента та показати способи діагностики досягнення цілей кожного етапу.

Діагностичний етап (етап Д).

Мета етапу (МД) – виявлення рівня розвитку індивідуальних особливостей та типологічних властивостей майбутніх інженерів-педагогів необхідних для формування стилю педагогічного спілкування та їх уявлень про стиль педагогічного спілкування.

На цьому етапі розробки методики формування стилю педагогічного спілкування у процесі педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів вирішуються такі завдання (ЗП):

- визначається рівень уявлення майбутніх інженерів-педагогів про стиль педагогічного спілкування та його компоненти;
- виявляється наявність психолого-педагогічних умінь у майбутніх інженерів-педагогів;
- виявляються індивідуальні психологічні особливості майбутніх інженерів-педагогів.

Компонент Д1. Визначення рівня уявлень майбутніх інженерів-педагогів про стиль педагогічного спілкування та його компоненти.

Визначення рівня здійснюється за допомогою анкетування. Визначається,

можливість якості особистості відобразити у вигляді шкали... шкалування, при якому оцінюються якості особистості за допомогою компетентних осіб, називається рейтингом... частковим випадком рейтингу є метод самооцінки, при якому учні самі оцінюють власні особистісні якості за певною шкалою» [5, с.14].

3. Зміст діяльності з формування стилю педагогічного спілкування. Для правильного вибору змісту діяльності з формування стилю педагогічного спілкування у майбутніх інженерів-педагогів у процесі педагогічної підготовки варто враховувати такі фактори: етап навчання, цілі і зміст діяльності на кожному етапі, початковий рівень сформованості стилю педагогічного спілкування, індивідуальні особливості тих, хто навчається, форма заняття (діяльності з формування стилю педагогічного спілкування).

Як уже зазначалося, процес формування стилю педагогічного спілкування майбутніх інженерів-педагогів було розподілено на два етапи. Мета реалізації першого етапу полягала у формуванні уявлення про стиль педагогічного спілкування та його структуру, а також уміння визначати ступінь його сформованості у себе та в інших (тих, хто навчається і діючих інженерів-педагогів). На цьому етапі визначався початковий рівень сформованості стилю педагогічного спілкування майбутніх інженерів-педагогів, а також розподіл їх на експериментальну та контрольну групи. Основною формою діяльності педагогів з формування стилю педагогічного спілкування на першій стадії цього етапу були семінарсько-практичні заняття в межах курсу «Комунікативні процеси в педагогічній діяльності. Цей етап тривав протягом 9 семестру. Основною метою другої стадії першого етапу було оцінювання стилю педагогічного спілкування майбутніх інженерів-педагогів, а також самооцінка власного стилю педагогічного спілкування, які здійснювались для кожного студента, котрий брав участь в експерименті. Форма діяльності – рейтингове оцінювання стилю педагогічного спілкування за допомогою вищезгаданих опитувальників при проведенні пробних занять.

Метою другого етапу було безпосереднє формування стилю педагогічного спілкування, розвиток недостатньо сформованих компонентів стилю педагогічного спілкування майбутніх інженерів-педагогів експериментальної групи, контрольне вимірювання стилю педагогічного спілкування контрольної та експериментальної груп. З метою формування уявлення про стиль педагогічного спілкування було проведено лекцію та семінарсько-практичні заняття.

4. Прогнозування результатів впровадження методики формування стилю педагогічного спілкування. При впровадженні розробленої методики формування стилю педагогічного спілкування у майбутніх інженерів-педагогів можна розраховувати на позитивний ефект, виходячи з таких міркувань: по-перше, формування стилю педагогічного спілкування відбувається в процесі вивчення дисципліни «Комунікативні процеси в педагогічній діяльності», а саме педагогічна підготовка є основою для формування стилю педагогічного спілкування у майбутніх інженерів-педагогів; по-друге, наявність уявлень про стиль педагогічного спілкування, його структуру, що придбані у процесі педагогічної підготовки, поза всякими сумнівами, допоможе майбутнім

зобов'язана допомогти своїм учням осмислити сутність навчання як процесу пізнавальної діяльності й навчити їх конкретним прийомам, але школа поки не справляється з цим завданням повною мірою.

Але, неправомірно покладатися в рішенні цього важливого завдання тільки на загальноосвітню школу. Специфікою вузівського навчання студенти можуть опанувати тільки досягаючи її на практиці. Отже, викладачам кафедри потрібно приділяти значну увагу навчанню студентів методам і прийомам вузівського навчання, розширювати й поглиблювати їхні знання й уміння в цій області.

Настійна потреба планомірного проведення цієї роботи обумовлюється й чисто психологічними причинами. Справа в тому, що в школі головним стимулом навчання є повсякденний контроль вчителів за якістю засвоєння шкільного матеріалу, а в вузі ж основою навчальної діяльності є самостійна робота студентів, їхнє вміння проявляти волюві зусилля й самим регламентувати час і порядок виконання навчальних завдань. У цьому випадку потрібно не тільки ламати стереотипи навчання, з якими приходять першокурсники у вуз, але й осмислення на більш високому рівні психолого-педагогічних основ учбово-пізнавальної діяльності.

Кафедра хімічної технології неорганічних речовин Української інженерно-педагогічної академії проводить велику роботу з наданням діючої допомоги студентам в осмисленні специфіки вузівського навчання і його вдосконалюванні.

Аналіз знань і практичних умінь студентів-першокурсників в області учбово-пізнавальної діяльності виявив у ній і недоліки. Встало завдання допомогти студентам опанувати науковими основами навчальної роботи і її специфікою у вузі. Із цією метою викладачі систематично проводять роботу з першокурсниками з питань організації учбово-пізнавальної діяльності.

Ця робота приносить певну користь, оскільки допомагає формувати суспільну думку з питань сумлінного відношення до навчання й осмислювати її специфіку стосовно до кожної навчальної дисципліни. Були в цій роботі й певні недоліки, зокрема студенти не завжди одержували чітке уявлення про загальні психолого-педагогічні основи учбово-пізнавальної діяльності і цілісній системі навчальних умінь і навичок. Тому виникла необхідність включення в цю роботу викладачів з педагогіки й психології, які проводять роботу з першокурсниками з наукових основ учбово-пізнавальної діяльності.

Для цього на кафедрі був введений цикл лекцій «Наукові основи учбово-пізнавальної діяльності студентів», що висвітлює сутність навчального пізнання, систему пізнавальних дій по оволодінню лекційним матеріалом, роль зосередженого запам'ятовування для міцного засвоєння і довгострокового збереження знань, прийоми самоконтролю за якістю засвоєння лекційного матеріалу та ін.

Ціль проведеної роботи полягала в тім, щоб студенти осмислили й засвоїли структуру навчальної діяльності й глибоко усвідомили, що для оволодіння знаннями необхідно робити повний цикл пізнавальних дій, вивчати матеріал не за один раз, як це буває, а поступово, обов'язково застосовувати прийоми самоконтролю. Дотримання зазначених вимог створює умови для

підвищення успішності.

Важливим напрямком цих лекцій є розкриття методики самостійної роботи над навчальною й науковою літературою, що також висвітлюється з погляду закономірностей пізнавальної діяльності по оволодінню знаннями. Робота з вивчення навчальної й наукової літератури тільки тоді виявляється продуктивною, коли вона включає сприйняття й первинне осмислення використаного джерела, наступну діяльність по його більш глибокому осмисленню й засвоєнню, а також повторення й зміцнення знань.

Розширення й збагачення знань студентів за технологією навчальної діяльності не обмежується тільки читанням лекцій. Велику роботу в цьому напрямку проводять провідні викладачі спеціальних фахових дисциплін.

Розширення знань студентів про наукові основи навчальної діяльності відбувається і в подальшому навчанні. Значну у цьому грає вивчення на другому і третьому курсах психології та педагогіки. При вивченні цих дисциплін вони знайомляться із процесами пізнавальної діяльності, методами самовиховання та т.д. Викладачі психології і педагогіки при викладі цих питань, як правило, стосуються навчальної роботи студентів, дають ради по її вдосконалюванню, а також по розвитку вольових якостей.

Традиційним стало проведення на кафедрі студентських наукових конференцій з питань професійної підготовки, навчальної роботи й удосконалювання пізнавальної діяльності, які стали гарною формою позааудиторної роботи студентів.

Досвід проведення подібних конференцій показує, що при достатній підготовці вони викликають у студентів великий інтерес і служать важливим джерелом знань про закономірності, методи і прийоми учбово-пізнавальної діяльності.

Однак чисто просвітительський підхід до осмислення студентами наукових основ навчання не завжди впливає на вдосконалювання і активізацію їхньої пізнавальної діяльності. Знання технології навчання найчастіше допомагає їм чітко бачити й усвідомлювати ті недоліки, які вони допускають у своїй роботі, але не забезпечує практичного оволодіння більше зробленими навчальними вміннями і навичками.

З метою показу прикладного характеру психолого-педагогічної теорії учбово-пізнавальної діяльності на кафедрі розроблена методика дослідної роботи зі студентами. Вона дозволяє переконатися в тому, що для оволодіння лекційним матеріалом необхідно здійснювати повний цикл пізнавальних дій, усвідомити роль концентрованого й розосередженого запам'ятовування, а також способи перекладу знань із оперативної пам'яті в довгострокову.

Однак найбільш діючим засобом спонукання студентів до оволодіння технологією пізнавальної діяльності є сама організація їхньої навчальної роботи. Багато недоліків у вузівському навчанні були б усунуті, якби по кожній лекційній темі (відразу слідом за прочитаною лекцією) були передбачені практичні заняття. У цьому випадку був би ліквідований розрив між сприйняттям лекції й роботою з її засвоєння, що досить негативно позначається на якості знань студентів. Разом з тим, процес оволодіння досліджуваним матеріалом сам по собі придбав би розосереджений характер,

основі аналізу психолого-педагогічної літератури й особливостей спілкування інженерів-педагогів нами було складено перелік компонентів стилю педагогічного спілкування майбутніх інженерів-педагогів.

Ми виділили основні компоненти стилю педагогічного спілкування. Такими компонентами є: 1) мовні здібності майбутнього педагога; 2) характер взаємодії педагога з тими, хто навчається (доброзичливість, зацікавленість, терпимість); 3) емоційне становище, яке найчастіше відчувають ті, хто навчаються, при взаємодії з педагогом; 4) здатність педагога до сприйняття тих, хто навчається, за ступенем проявлення: емпатія (здатність до співпереживання); розуміння тих, хто навчається; ступінь сприятливості емоційно-психологічного клімату на заняттях викладача; 5) стиль спілкування педагога; 6) здатність до самоаналізу.

Ми зробили припущення, що всі ці компоненти стилю педагогічного спілкування формуватимуться за допомогою запропонованої методики.

Розглядаючи теоретичні основи формування стилю педагогічного спілкування у майбутніх інженерів-педагогів, ми з'ясували, що ступінь сформованості кожного компонента стилю педагогічного спілкування у студентів дослідницької вибірки різного рівня. Тому виникла необхідність формувати стиль педагогічного спілкування студентів шляхом індивідуальних тренінгів, тому що саме в цьому випадку майбутні інженери-педагоги можуть компенсувати недостатність розвитку певних індивідуальних і типологічних особливостей особистості. Саме тому нами пропонується система індивідуальних тренінгів і завдань для формування стилю педагогічного спілкування.

2. Вибір методів і засобів діагностики сформованості стилю педагогічного спілкування. Формування стилю педагогічного спілкування майбутніх інженерів-педагогів здійснюватиметься у два етапи, змістом дій на яких є: на першому – формування уявлення про стиль педагогічного спілкування та його структуру, а також уміння визначити ступінь його сформованості у себе та інших (тих, хто навчаються і діючих інженерів-педагогів); на другому – безпосереднє формування стилю педагогічного спілкування у тих, хто навчається в інженерно-педагогічному ВНЗ. Оскільки на кожному з цих етапів вирішувались свої завдання, притаманні саме цьому етапу, то, відповідно, на кожному з них використовувались свої методи і засоби діагностики сформованості стилю педагогічного спілкування.

Для визначення наявності у майбутніх інженерів-педагогів уявлення про стиль педагогічного спілкування та його структуру використовувалися такі методи та засоби діагностики: анкетування, твір-мініатюра, бесіда, самоаналіз проведеного уроку. Уміння вимірювати стиль педагогічного спілкування у майбутніх інженерів-педагогів здійснювалось за допомогою опитувальника.

На другому етапі формування стилю педагогічного спілкування для визначення вихідного рівня його сформованості у майбутніх інженерів-педагогів та їх самооцінки використовувалися опитувальники. Для вимірювання при конструюванні опитувальника було використано метод шкалування. За визначенням А.Киверялга, «Шкалуванням називається перетворення якісних факторів у кількісні ряди. Воно надає, наприклад,

умовах подальшого розвитку нашого суспільства. Міжособистісне спілкування не тільки є необхідним компонентом діяльності, але й обов'язковою умовою нормального функціонування суспільних систем. «Співтовариства, до яких належить кожна людина, формують еталони спілкування, відповідно до яких людина організує свою діяльність» [1, с.36].

Педагогічне спілкування є суттєвою складовою фахової підготовки і без належної готовності інженера-педагога до комунікативної діяльності інші сформовані якості не зможуть проявитися у повній мірі. Причиною багатьох проблем, котрі виникають у педагогічній взаємодії, є недостатній рівень сформованості стилю педагогічного спілкування педагога.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема педагогічного спілкування дістала широке висвітлення у психолого-педагогічній літературі. Зміст і структуру педагогічного спілкування досліджували Г. Андреева, Б. Ломов, С. Максименко, Б. Паригін, П. Петровська, В. Семиченко, В. Кан-Калік, О. Леонтьєв та ін. Обґрунтуванням шляхів підготовки майбутніх фахівців до комунікативної діяльності займалися І.Зязюн, К.Платонов, В.Сластьонін, М.Тарасович, О.Щербаков, Т.Яценко та ін. Над дослідженням сутності окремих комунікативних умінь працювали А.Валантінас, Т. Гаврилова, В. Зав'ялова, Л. Рувинський.

Незважаючи на значний інтерес дослідників до проблеми педагогічного спілкування, питання про особливості формування стилю педагогічного спілкування майбутніх інженерів-педагогів вимагають поглибленого вивчення.

Метою даної статті є розробка методики формування стилю педагогічного спілкування майбутніх інженерів-педагогів у процесі вивчення ними дисципліни «Комунікативні процеси в інженерно-педагогічній діяльності».

Викладання основного матеріалу. В основі поняття «методика» лежить поняття «метод», що утворилося від грецького слова «methodos». Буквально слово «methodos» означає шлях досягнення або пізнання [2, с. 205] або шлях до чого-небудь [3, с. 278].

У зміст методики навчального предмету, що розглядається як часткова дидактика, С.Гончаренко включає: 1) встановлення пізнавального й виховного значення навчального предмету в системі освіти; 2) визначення завдань вивчення даного предмету і його змісту; 3) розробку відповідно до завдань і змісту навчання методів, методичних засобів і організаційних форм навчання [4, с. 33].

Робота зі створення вищезгаданої методики формування стилю педагогічного спілкування вимагає вирішення низки часткових завдань, до яких варто віднести: визначення переліку компонентів стилю педагогічного спілкування; вибір засобів діагностики стилю педагогічного спілкування для кожного періоду й етапу; вибір методів формування стилю педагогічного спілкування; прогнозування результатів впровадження методики формування стилю педагогічного спілкування.

Розглянемо кожне завдання узагальненої схеми методики формування стилю педагогічного спілкування майбутніх інженерів-педагогів більш детально.

1. Визначення переліку компонентів стилю педагогічного спілкування. На

що сприяло б поглибленню и зміцненню знань.

Вирішити цю проблему можна лише за допомогою колоквиумів по основних розділах фахових хімічних дисциплін.

Колоквиуми проводяться в такий спосіб: кожний студент письмово відповідає на одне з питань вивченого розділу, а потім проводиться усна співбесіда з метою з'ясування й уточнення знань по пройденому матеріалі, після чого виставляється диференційована оцінка.

Перший час, коли проведення колоквиумів ще не ввійшло в традицію, студенти здавали їх неохоче. Але користь від них стала очевидною відразу. Якість знань і оцінки на іспитах помітно покращилися. Після іспитів практикувалося анонімне письмове анкетування студентів по питанню про роль колоквиумів в оволодінні вивченого матеріалом. Таке опитування показало, що більшість студентів колоквиуми змусили працювати протягом усього семестру й тому вони були добре підготовлені до іспиту.

Практика показала, що проведення колоквиумів не тільки стимулює навчальну активність студентів, але й надає їхній роботі розосереджений характер, а процес оволодіння досліджуваним матеріалом іде по лінії його більше глибокого осмислення й засвоєння. Колоквиуми привчають студентів дотримувати закономірностей учбово-пізнавальної діяльності, спонукують їх до вдосконалювання навчальних умінь і навичок.

В останні роки на кафедрі вживають спроби активізації пізнавальної діяльності студентів і спонукання їх до оволодіння технікою навчальної роботи безпосередньо в процесі лекційних занять. Зокрема, багато викладачів перед початком лекції практикують коротке фронтальне опитування студентів по темі попередніх занять. Ідея даного прийому полягає в тому, щоб спонукувати студентів до роботи з подальшого осмислення й засвоєння раніше викладеного матеріалу. Однак ця ідея не завжди правильно сприймається студентами. Багато хто з них виходять із того, що оскільки при великій чисельності однокурсників у по струму ймовірність опитування саме його зводиться до мінімуму, те можна й не проявляти особливого старання й відкласти вивчення лекційного матеріалу на більше пізніше час. Тому фронтальне опитування студентів на початку лекції по раніше викладеному матеріалі найчастіше лише констатує його незнання.

Однак, незважаючи на зазначений недолік, даний прийом приносить певну користь; ігнорувати його не треба, а можна замінити іншою методикою. Для активізації пізнавальної діяльності студентів не менш ефективним засобом може бути швидке опитування по матеріалі тільки що прочитаної лекції. З погляду закономірностей навчання подібне опитування є не зовсім правомірним, оскільки пізнавальна діяльність студентів під час лекції обмежена головним чином її первинним сприйняттям і осмисленням. Тому викладач насамперед прагне до більше компактного й стислого викладу матеріалу. За рахунок зекономленого в такий спосіб часу наприкінці лекції вивільняється 10 - 12 хвилин для перегляду студентами конспекту прослуханого матеріалу й короткого опитування по його ключових питаннях. Ці питання звичайно даються на початку лекції.

Даний прийом спонукує студентів більш уважно слухати лекцію, краще її

конспектувати. Організація ж міні-самостійної роботи дозволяє тією чи іншою мірою направити їхнього зусилля на засвоєння сприйнятого матеріалу. Природно, що повністю засвоїти лекційний матеріал у процесі аудиторних занять не вдається. Тим більше очевидної для студентів стає необхідність наступної роботи з його оволодіння.

У досвідченому порядку зазначена методика була впроваджена на кафедрі хімічної технології неорганічних речовин на лекціях по спецкурсах. Встановлено, що опитування наприкінці лекції докорінно змінює відношення студентів до сприйняття й осмислення матеріалу, що викладається. При опитуванні ж студенти виявляють непогане знання сприйнятого матеріалу, що активізує їх подальшу навчальну роботу. У той же час нерідко виявляються незрозумілі питання, які відразу пояснюються викладачем. У цьому плані даний прийом виявляється особливо корисним для слабковстигаючих студентів: він дозволяє їм глибше розібратися в матеріалі безпосередньо на заняттях.

Безумовно, подібна методика не усуває всі ті труднощі, які зустрічаються у вузівському навчанні. Дехто навіть убачає в ній елементи школярства. Але ніхто не може заперечувати її ефективності як у плані активізації навчальної роботи студентів, так і в справі навчання їхньої технології пізнавальної діяльності. Автор не навіязує її викладачам, а прагнуть популяризувати, розкривати її наукову сутність, указуючи й на деяку обмеженість її застосування. Наприклад, цю методику важко використовувати при читанні лекцій на великих потоках. Складно застосовувати її також при певному переважанні навчального матеріалу. Тому найчастіше вона використовується при читанні спецкурсів.

Такі основні форми й методи роботи з навчання студентів технології навчальної діяльності. Узагальнюючи викладене, підкреслимо, що ця робота містить у собі, по-перше, розкриття психолого-педагогічних основ учбово-пізнавальної діяльності, по-друге, практичне навчання студентів умінню опановувати знаннями й, по-третє, посилення контролю за ходом їхнього навчання. Процес навчання студентів науковим основам пізнавальної діяльності виявляється ефективним тільки за умови, якщо зазначені його структурні компоненти виступають у тісному взаємозв'язку.

Висновки. Для активізації роботи зі студентами по оволодінню технологією навчання здійснюються організаційні та методичні заходи для підвищення якості навчання із застосуванням засобів інформаційно-комунікаційних технологій для керування навчальною діяльністю студентів.

Резюме. Розглядаються методи роботи зі студентами по оволодінню технологією навчання. Наведені приклади активізації пізнавальної діяльності студентів і впровадження інформаційно-комунікаційних технологій навчання. Показана роль лекцій, науково-дослідної роботи, колоквиумів, самостійної роботи у навчальному процесі. **Ключові слова:** технологія навчання, активізація, пізнавальна діяльність, новітні технології.

Резюме. Рассматриваются методы работы со студентами по овладению технологией обучения. Приведенные примеры активизации познавательной деятельности студентов и внедрение информационно-коммуникационных

технологий обучения. Показана роль лекций, научно-исследовательской работы, коллоквиумов, самостоятельной работы в учебном процессе. **Ключевые слова:** технология обучения, активизация, познавательная деятельность, новейшие технологии.

Summary. The methods of work with students during acquiring of educational technology are examined. The examples of activation of students' cognitive activity, introduction of informative and communication technologies of studies are resulted. The role of lectures, research work, colloquiums, independent work is shown in an educational process. **Keywords:** educational technology, activation, cognitive activity, new technologies.

Література

1. Про основні завдання вищим навчальним закладам на 2005/06 навчальний рік (лист Міністерства освіти і науки України). - К.: Знання, 2005. - 15 с.
2. Національна доктрина розвитку освіти України в іп столітті // Освіта. - 2001. - 11-18 липня. - С. 2 - 6.
3. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах // Наказ Міністерства освіти України від 2 червня 1993 р. № 161.
4. Муравлев Д.П. Совершенствование образовательного процесса вуза на основе НИТ: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. - М., 1999. - 186 с.
5. Посторонко А.І., Иванов О.В., Попов В.В. Система завдань, що визначає навчально-пізнавальну та практичну діяльність студентів у процесі навчання: Матер. іп. ар. наук. конф. - Львів.: 1994. - С. 69-70.
6. Кобзар О.Б. Напрямки оптимізації навчального процесу вищого навчального закладу. - Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. К.: 2002. іп.. 34. - С. 10 - 18.
7. Стрельников В.Ю. Інформаційні технології навчання. - Проблеми освіти: Наук. метод. зб. - К.: 2004, іп.. 35. - С. 84-94.

Подано до редакції 09.10.2010

УДК 371.134

ДО ПИТАННЯ УДОСКОНАЛЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

*Прохорова Олена Олександрівна, кандидат педагогічних наук
Українська інженерно-педагогічна академія*

Постановка проблеми. Сьогодні на всім пострадянському просторі відбуваються корінні зміни в економіці, політиці, громадському житті. У зв'язку із цим змінюється не тільки роль освіти, але і її функції. Система освіти як соціальний інститут суспільства покликаний передавати молодому поколінню найважливішу частину накопиченого людством досвіду. Тому формування культури спілкування сучасної людини, взаємин особистості з оточуючими людьми, проявів поваги до людського достоїнства, індивідуальності й неповторності особистості, стає усе більше актуальним в