

*Випуск тридцятий, 2011 р., частина 2*

Наукове видання  
Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія.  
Випуск тридцятий. Частина 2.

**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 1.03.2011. Підписано до друку 26.02.2011.  
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 2*

Ялта  
2011

УДК 37  
ББК 74.04  
П 78

Для нотаток

Рекомендовано вченою радою РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” від 2 лютого 2011 року (протокол № 13)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей : – Ялта : РВВ КГУ, 2011. – Вип.30. – Ч.2. – 252 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), 2011 р.

<b>Вохмяніна І. В.</b> <b>Пасічник І. П.</b>	ВПЛИВ КЛАСИЧНОЇ МУЗИКИ НА СТВОРЕННЯ ГАРМОНІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ РАНЬОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ (В МЕЖАХ ПРОЕКТУ «ЕФЕКТ МОЦАРТА»)	219
<b>Овчинникова М. В.</b>	ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ	226
<b>Пермякова О.</b>	МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ УЧНІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ ФРАНЦІЇ У КОНТЕКСТІ МІЖНАРОДНИХ ПОРІВНЯЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)	234
<b>Боднарчук О. В.</b>	ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ БАЗОВИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПОНЯТЬ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	240

УДК 167.7

**ПОНЯТИЕ МОДЕЛИ И МОДЕЛИРОВАНИЯ. СВОЙСТВА МОДЕЛИ. КЛАССИФИКАЦИЯ МОДЕЛЕЙ (ПО ФОРМЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ)**

*Редькина Л. И., доктор пед. наук, профессор  
завкафедрой педагогики и управления учебными заведениями  
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)*

**Актуальность.** Растущий интерес философии и методологии познания к теме моделирования был вызван тем значением, которое метод моделирования получил в современной науке, и в особенности в таких ее разделах, как педагогика, не говоря уже о многих технических науках.

Этим можно объяснить большое внимание, которое уделяется философами различных стран этому вопросу в многочисленных работах.

Слово "модель" произошло от латинского слова "modelium", означает: мера, образ, способ и т.д. Его первоначальное значение было связано со строительным искусством, и почти во всех европейских языках оно употреблялось для обозначения образа или прообраза, или вещи, сходной в каком-то отношении с другой вещью". По мнению многих авторов, модель использовалась первоначально как изоморфная теория (после создания Декартом и Ферма аналитической геометрии моделью стало понятие подразумевающее теорию, которая обладает структурным подобием по отношению к другой теории. Две такие теории называются изоморфными, если одна из них выступает как модель другой, и наоборот) .

С другой стороны, в таких науках о природе, как астрономия, механика, физика, химия, термин "модель" стал применяться для обозначения того, к чему данная теория относится или может относиться, того, что она описывает. Подмоделью в широком смысле понимают мысленно или практически созданную структуру, воспроизводящую часть действительности в упрощенной и наглядной форме. Таковы, в частности представления Анаксимандра о Земле как плоском цилиндре, вокруг которого вращаются наполненные огнем полые трубки с отверстиями. Модель в этом смысле выступает как некоторая идеализация, упрощение действительности, хотя сам характер и степень упрощения, вносимые моделью, могут со временем меняться. В более узком смысле термин "модель" применяют тогда, когда хотят изобразить некоторую область явлений с помощью другой, более хорошо изученной, легче понимаемой. Так, физики XVIII века пытались изобразить оптические и электрические явления посредством механических ("планетарная модель атома" - строение атома изображалось как строение солнечной системы) .

Таким образом, в этих двух случаях под моделью понимается либо конкретный образ изучаемого объекта, в котором отображаются реальные или предполагаемые свойства, строение и т.д., либо другой объект, реально существующий наряду с изучаемым и сходный с ним в отношении некоторых определенных свойств или структурных особенностей. В этом смысле модель -

не теория, а то, что описывается данной теорией - своеобразный предмет данной теории.

Во многих дискуссиях, посвященных гносеологической роли и методологическому значению моделирования, термин "моделирование" употреблялся как синоним познания, теории, гипотезы и т.п.

**Цель статьи.** Раскрыть основные понятие модели и моделирования, свойства модели, классификация моделей

**Изложение основного материала.**

**Модель** (лат. *modulus* — мера) — это объект-заместитель объекта-оригинала, обеспечивающий изучение некоторых свойств оригинала.

**Модель** - создаваемый с целью получения и (или) хранения информации специфический объект (в форме мысленного образа, описания знаковыми средствами либо материальной системы), отражающий свойства, характеристики и связи объекта – оригинала произвольной природы, существенные для задачи, решаемой субъектом.

**Моделирование** – процесс создания и использования модели.

**Цели моделирования:**

- Познание действительности
- Проведение экспериментов
- Проектирование и управление
- Прогнозирование поведения объектов
- Тренировка и обучения специалистов

**Виды моделей**

Создать исчерпывающую классификацию моделей достаточно сложно, поэтому рассмотрим наиболее часто употребляемые определения моделей.

Процесс моделирования начинается с создания концептуальной модели.

**Концептуальная модель** (содержательная) — это абстрактная модель, определяющая структуру системы (элементы и связи).

В концептуальной модели обычно в словесной (вербальной) форме приводятся самые главные сведения об объекте исследования, основных элементах и важнейших связях между элементами. Процесс создания концептуальной модели в настоящее время не формализован: не существует точных правил ее создания.

Основная проблема при создании концептуальной модели заключается в нахождении компромисса между компактностью модели и ее точностью (адекватностью).

Концептуальную модель, содержащую основные сведения об объекте исследований, порой называют **информационной моделью**.

В научной литературе широко используется термин **математическая модель** (ММ). ММ — описание объекта исследования, выполненное с помощью математической символики.

Для составления ММ можно использовать любые математические средства — дифференциальное и интегральное исчисления, регрессионный анализ, теорию вероятностей, математическую статистику и т.д. Математическая модель представляет собой совокупность формул, уравнений,

<b>Короткова Ю.</b>	РОЗВИТОК УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ВИКЛАДАЧІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ В ГРЕЦІЇ.....	<b>135</b>
<b>Шмоніна Т. А.</b>	ФОРМУВАННЯ СПРИЯТЛИВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВИМ ДИСЦИПЛІНАМ.....	<b>142</b>
<b>Федчишин Н. О.</b>	ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ КАРЛА СТОЯ В КОНТЕКСТІ ГЕРБАРТІАНСТВА.....	<b>150</b>
<b>Турчина Л. А.</b>	ПЕДАГОГІЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ВЫБОРЕ ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ И ПРОФЕССИИ.....	<b>156</b>
<b>Тихолаз С. І.</b>	ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ У СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО ВНЗ.....	<b>163</b>
<b>Скоробогатова М. Р.</b>	ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ.....	<b>172</b>
<b>Скубій Т. В.</b> <b>Селезньов І. М.</b>	НОВІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	<b>179</b>
<b>Рябокоть Г. Л.</b> <b>Волкова О. А.</b>	ТЕМА-РЕМАТИЧНА СТРУКТУРА ДИСКУРСУ БРИТАНСЬКИХ ПАРЛАМЕНТСЬКИХ ДЕБАТІВ	<b>186</b>
<b>Наличаева С. А.</b>	ДИНАМИКА НЕГАТИВНИХ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ.....	<b>192</b>
<b>Литовченко І. М.</b>	ПРОБЛЕМА ПРИНЦИПІВ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛОЇ ЛЮДИНИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ М. НОУЛЗА.....	<b>199</b>
<b>Костылева Е. В.</b>	ТАВРИЧЕСКАЯ ГУБЕРНИЯ КАК ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО.....	<b>206</b>
<b>Мілько Н. Є.</b>	КОНЦЕПЦІЯ ДІАЛОГУ КУЛЬТУР ЯК ЧИННИК СОЦІОКУЛЬТУРНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНОГО ВЧИТЕЛЯ.....	<b>213</b>

<b>Большакова А. М.</b>	РОЗВИТОК ЖИТТЄТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЯК МЕХАНІЗМ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ОСОБИСТІСНОЇ РЕАЛІЗОВАНОСТІ.....	<b>61</b>
<b>Шачкова Е. В. Франжуло В. А.</b>	ВИТОКИ АНІМАЛІСТИЧНОГО ЖАНРУ В МИСТЕЦТВІ НАЙДАВНІШОГО ПЕРІОДУ НА ТЕРИТОРІЇ УКРАЇНИ (КУЛЬТУРА, ОРНАМЕНТАЦІЯ, ТЕХНІКА ОБРОБКИ).....	<b>71</b>
<b>Георгіаді О. А.</b>	ДО ПИТАННЯ ПРО ЗАСТОСУВАННЯ МЕДІА-ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	<b>78</b>
<b>Головань Т. М.</b>	ТЕНДЕНЦІЇ У РОЗВИТКУ ЗМІСТУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У 20 -ТІ РР. ХХ СТ.....	<b>85</b>
<b>Грицайова О. С.</b>	ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТНІХ РЕФОРМ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.....	<b>90</b>
<b>Саргсян А. Л.</b>	РЕФОРМУВАННЯ УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ КІНЦІ ХХ-НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ.....	<b>94</b>
<b>Григорова В. Т.</b>	КОНСТРУКТЫ СОЗНАНИЯ В ПЕРИОД РАННЕГО ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА.....	<b>101</b>
<b>Кейсельман В. Р. (Дорожкин)</b>	ВРОЖДЕННАЯ АЛЬТРУИСТИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА ПОЛОВОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА.....	<b>110</b>
<b>Зарічанський О. А.</b>	МОДЕЛИРОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	<b>116</b>
<b>Іванова О. В.</b>	ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ-ТРАНСПОРТНИКІВ.....	<b>124</b>
<b>Касьянова О. М.</b>	ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЧИННИКИ І УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ.....	<b>128</b>

неравенств, логических условий и т.д. Исползованные в ММ математические соотношения определяют процесс изменения состояния объекта исследования в зависимости от его параметров, входных сигналов, начальных условий и времени. По существу, вся математика создана для формирования математических моделей.

**Математическое моделирование** — метод изучения объекта исследования, основанный на создании его математической модели и использовании её для получения новых знаний, совершенствования объекта исследования или управления объектом.

Математическое моделирование можно подразделить на **аналитическое** и **компьютерное (машинное)** моделирование.

При аналитическом моделировании ученый — теоретик получает результат «на кончике пера» в процессе раздумий, размышлений, умозаключений. Формирование модели производится в основном с помощью точного математического описания объекта исследования.

При **компьютерном моделировании** математическая модель создается и анализируется с помощью вычислительной техники. В этом случае нередко используются приближенные (численные) методы расчета. При компьютерном моделировании используются наиболее прогрессивные информационные технологии, например, виртуальная реальность. При этом моделирование вызывает иллюзию реально происходящего события. Моделирование игровых ситуаций сопровождается мультимедийными эффектами (звуками, видеоэффектами).

**Компьютерная модель** – модель, реализованная на одном из языков программирования (программа для ЭВМ).

**Классификация по форме представления:**

- 1. **Материальные** - воспроизводят геометрические и физические свойства оригинала и всегда имеют реальное воплощение (детские игрушки, наглядные учебные пособия, макеты, модели автомобилей и самолетов и прочее).

- а) геометрически подобные масштабные, воспроизводящие пространственно- геометрические характеристики оригинала безотносительно его субстрату (макеты зданий и сооружений, учебные муляжи и др.);

- б) основанные на теории подобия субстратно подобные, воспроизводящие с масштабированием в пространстве и времени свойства и характеристики оригинала той же природы, что и модель, (гидродинамические модели судов, продувочные модели летательных аппаратов);

- в) аналоговые приборные, воспроизводящие исследуемые свойства и характеристики объекта оригинала в моделирующем объекте другой природы на основе некоторой системы прямых аналогий (разновидности электронного аналогового моделирования).

- 2. **Информационные** - совокупность информации, характеризующая свойства и состояния объекта, процесса, явления, а также их взаимосвязь с внешним миром).

- 2.1. *Вербальные* - словесное описание на естественном языке).

- 2.2. *Знаковые* - информационная модель, выраженная специальными

знаками (средствами любого формального языка).

2.2.1. Математические - математическое описание соотношений между количественными характеристиками объекта моделирования.

2.2.2. Графические - карты, чертежи, схемы, графики, диаграммы, графы систем.

2.2.3. Табличные - таблицы: объект-свойство, объект-объект, двоичные матрицы и так далее.

3. **Идеальные** – материальная точка, абсолютно твердое тело, математический маятник, идеальный газ, бесконечность, геометрическая точка и прочее...

3.1. *Неформализованные* модели - системы представлений об объекте оригинале, сложившиеся в человеческом мозгу.

3.2. *Частично формализованные*.

3.2.1. Вербальные - описание свойств и характеристик оригинала на некотором естественном языке (текстовые материалы проектной документации, словесное описание результатов технического эксперимента).

3.2.2. Графические иконические - черты, свойства и характеристики оригинала, реально или хотя бы теоретически доступные непосредственно зрительному восприятию (художественная графика, технологические карты).

3.2.3. Графические условные - данные наблюдений и экспериментальных исследований в виде графиков, диаграмм, схем.

3.3. *Вполне формализованные* (математические) модели.

**Свойства моделей:**

- *Конечность*: модель отображает оригинал лишь в конечном числе его отношений и, кроме того, ресурсы моделирования конечны;

- *Упрощенность*: модель отображает только существенные стороны объекта;

- *Приблизительность*: действительность отображается моделью грубо или приблизительно;

- *Адекватность*: насколько успешно модель описывает моделируемую систему;

- *Информативность*: модель должна содержать достаточную информацию о системе - в рамках гипотез, принятых при построении модел;

- *Потенциальность*: предсказуемость модели и её свойств;

- *Сложность*: удобство её использования;

- *Полнота*: учтены все необходимые свойства;

- *Адаптивность*.

Так же необходимо отметить:

1. Модель представляет собой «четырёхместную конструкцию», компонентами которой являются субъект; задача, решаемая субъектом; объект-оригинал и язык описания или способ воспроизведения модели. Особую роль в структуре обобщенной модели играет решаемая субъектом задача. Вне контекста задачи или класса задач понятие модели не имеет смысла.

2. Каждому материальному объекту, вообще говоря, соответствует бесчисленное множество в равной мере адекватных, но различных по существу

**ЗМІСТ**

<i>Редькина Л. И.</i>	ПОНЯТИЕ МОДЕЛИ И МОДЕЛИРОВАНИЯ. СВОЙСТВА МОДЕЛИ. КЛАССИФИКАЦИЯ МОДЕЛЕЙ (ПО ФОРМЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ).....	<b>3</b>
<i>Смірнова Л. Л.</i>	ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ В ПОЛЬЩІ: СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ.....	<b>7</b>
<i>Шишлевская Е. В.</i>	ЦЕЛИ И СОДЕРЖАНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ СОЦИУМЕ КРЫМА.....	<b>14</b>
<i>Сидоренко О. Л.</i>	ЗОВНІШНІС НЕЗАЛЕЖНЕ ОЦІНЮВАННЯ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ КОНТИНГЕНТУ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	<b>18</b>
<i>Бартошевич И. А.</i>	ОСОБЕННОСТИ КОНТРОЛЯ В СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ВУЗА.....	<b>25</b>
<i>Почиваліна Г. В.</i>	ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ	<b>32</b>
<i>Савченко А. П.</i>	ПЕДАГОГІЧНА СКЛАДОВА СТАНОВЛЕННЯ САМОСТІЙНОСТІ ФАХІВЦЯ В ІНШОМОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	<b>36</b>
<i>Аверіна Т. М.</i>	АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІКИ ТВОРЧОСТІ.....	<b>44</b>
<i>Атаманчук П. С.</i> <i>Губанова А. О.</i>	МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ.....	<b>50</b>
<i>Баранцова І. О.</i>	ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНОСТІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО РІВНЯ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ДІАЛОГУ КУЛЬТУР.....	<b>56</b>

спецкурсу. **Ключевые слова:** спецкурс, самостоятельная работа, психологические понятия, формирование системы базовых психологических понятий.

The article presents a program as an addition of the individual work to special course "The practice of general psychology" based on the empirical research conducted by the author. The basic objectives, structure and content of additions to the special course are presented in the article. **Keywords:** special course, individual work, the psychological concepts, forming of the system of basic psychological concepts.

#### Література

1. Вачков И.В. Введение в тренинговые технологии / И. В. Вачков // Психологическое сопровождение выбора профессии / под ред. Л. М. Митиной. – М. : Московский психолого-социальный институт, 1998. – с. 66–78.
2. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга / И. В. Вачков. – М. : Изд-во «Ось-89», 1999.
3. Емельянов Ю.Н. Теоретические и методологические основы социально-психологического тренинга / Ю. Н. Емельянов, Е.С.Кузьмин. – Л. : ЛГУ, 1983. – 106 с.
4. Зайцева Т.В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструментальное действие / Т. В. Зайцева. – СПб. : Речь. – 2002.
5. Москальова А.С. Практикум з загальної психології: навчально-методичний комплекс/ А.С. Москальова – К.: Міленіум, 2005. – 34 с.
6. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 168 с.
7. Петрушин С.В. Психологический тренинг в многочисленной группе (методика развития компетентности в общении в группах от 40 до 100 человек) / С. В. Петрушин. – М. : Академический проект, 2002.– 256 с.
8. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е. И. Рогов. – М. : Владос, 1996 – 529 с.
9. Торн К. Полное руководство по тренингу / К. Торн, Д. Маккей. – М. : ИНФРА-М, 2002. – 244 с.

Подано до редакції 12.01.2011

моделей, связанных с разными задачами.

3. Паре задача-объект тоже соответствует множество моделей, содержащих в принципе одну и ту же информацию, но различающихся формами ее представления или воспроизведения.

4. Модель по определению всегда является лишь относительным, приближенным подобием объекта-оригинала и в информационном отношении принципиально беднее последнего. Это ее фундаментальное свойство.

5. Произвольная природа объекта-оригинала, фигурирующая в принятом определении, означает, что этот объект может быть материально-вещественным, может носить чисто информационный характер и, наконец, может представлять собой комплекс разнородных материальных и информационных компонентов. Однако независимо от природы объекта, характера решаемой задачи и способа реализации модель представляет собой информационное образование.

**Резюме.** В статье раскрываются основные понятия «модель», «моделирование», классификация моделей.

**Резюме.** В статті розкривається сутність понять «модель», «модельовання», класифікація моделей **Ключевые слова:** «модель», «моделирование», классификация моделей

Подано до редакції 12.01.2011

УДК 378.09'37.035:811(438)

### ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ В ПОЛЬЩІ: СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ

*Смірнова Ліна Леонідівна*

*кандидат педагогічних наук, ст. викладач  
Кіровоградського державного педагогічного  
університету імені Володимира Винниченка*

**Постановка проблеми.** Для польського фахівця в галузі викладання іноземної мови розуміння сутності нових цілей, функцій євроінтегрованої освіти є першорядним. На ефективність педагогічної діяльності сучасного вчителя суттєво впливають його менталітет, особистісні характеристики, рівень компетентності. Тому не випадково діяльність учителя в нових умовах, його професійна підготовка та формування особистісних якостей на ґрунті гуманістичного, демократичного та соціокультурного підходу активно позиціонуються у педагогічній літературі та реалізуються в практиці роботи провідних педагогічних університетів країни, зокрема Вроцлавського, Краківського, Варшавського, Познанського та інших. Автори наукових праць сходяться на думці, що окрім фахових знань майбутньому вчителю іноземної мови потрібні ґрунтовні психологічні та суспільні знання. Фахівець має володіти відповідними навичками та вміннями, що врешті складатиме його соціокультурну компетентність [2].

**Аналіз досліджень та публікацій** свідчить, що питанням змісту професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови та підходів до формування й розвитку його соціокультурної компетентності присвячені роботи польських дослідників М. Круль-Фієвської, К. Карпінської-Шай, В. Вілчинської, А. Питлаж, Х. Квятковської, М. Висоцької, В. Фурманека, І. Шемпруха, Т.Зубжицької-Мацінг та інших.

Значний вплив на формування цих підходів в польському освітньому просторі мали домінуючі світові тенденції освіти і тенденції розвитку професійної освіти та її вдосконалення, які чітко зазначені у Білій Книзі. Документ, який став одним з основоположних для професійної освіти Польщі – «Біла Книга Освіти та Вдосконалення: назустріч суспільству, що вчиться» (Biała Księga Edukacji i Doskonalni: Nauczca i to, aby uczyć się. Na drodze do społeczeństwa, że uczy się), у якому закликає до створення умов для оволодіння кожним громадянином Європейського Союзу принаймні трьома європейськими мовами (рідною та двома іноземними).

До загальних тенденцій відносять гуманізацію, яка проявляється у всебічному розвитку психологічних особливостей особистості, підготовці майбутніх фахівців до участі у культурному та суспільному житті; інтеграцію науки, технології та змісту освіти; глобалізація, у контексті якої на засадах науки і новітніх технологій об'єднуються галузі освіти по всьому світі. На теренах цих тенденцій стає можливою реалізація нового для демократичної Польщі освітнього світогляду – соціокультурного [1].

У провідних вищих навчальних закладах, де готують майбутніх фахівців з іноземної мови, таких як Варшавський, Вроцлавський, Краківський та інші педагогічні університети (відділення частіш має назву – Instytuty Neofilologii, що співвідноситься з нашим факультетом іноземних мов), враховуються сучасні тенденції мовної освіти і головні принципи їх розвитку. Ці принципи стосуються: 1) широкого вибору мов, щоб забезпечити розвиток міжкультурних обмінів; 2) розвитку компетентності як мінімум у двох іноземних мовах; 3) усвідомлення соціальної, економічної дійсності культури, мова якої вивчається.

Для реалізації згаданих принципів у процесі професійної підготовки вчителя іноземної мови в вищих навчальних закладах не лише приділяється особлива увага мовній освіті з урахуванням культурних та суспільних знань про країну, мова якої вивчається, але й особливого значення набуває соціалізація.

Отже **метою** статті є дослідити специфіку організації навчального процесу, під час якого польськими педевтологами акцентується професійне засвоєння студентами знань норм і цінностей сучасного соціуму. **Завдання** статті – виявити аспекти професійної підготовки у польській вищій школі, які сприяють формуванню майбутніх фахівців як повноправних членів європейського суспільства.

**Викладення основного матеріалу.** Сучасний процес навчання майбутніх вчителів у вищих навчальних закладах Польщі розглядається як відкрита динамічна система та розуміється як такий, що не має зводитися тільки до передачі знань про фахові предмети. Тож, особистість вчителя іноземної мови

Результати даного дослідження показали, що підібраний перелік завдань для формування системи базових психологічних понять показав свою ефективність (див. табл. 1).

Рівень сформованості психологічних понять	До експерименту (у %)		Після експерименту (у %)	
	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група
низький рівень	68,8	72,2	9,4	77,8
рівень нижчий середнього	18,8	22,2	37,5	22,2
середній рівень	9,4	5,6	28,1	-
рівень вищий середнього	3,1	-	9,4	-
високий рівень	-	-	15,6	-

З таблиці видно, що результати в контрольній групі до і після експерименту практично не змінилися, а експериментальній групі ми можемо бачити значні зміни: низький рівень сформованості системи базових психологічних понять у студентів зменшився на 59,4 % рівень нижчий середнього збільшився на 35,7%, середній рівень піднявся до 28,1%, рівень вищий середнього збільшився на 6,3%, а високий рівень з'явився – 15,6%.

**Висновки.** Таким чином, за результатами психодіагностичного дослідження можна зробити висновки, що представлена програма формування системи базових психологічних понять у студентів вищих навчальних закладів у вигляді доповнення до спецкурсу дозволяє підвищити рівень сформованості психологічних понять у студентів, навіть до високого. В результаті даного дослідження головна мета, підвищити рівень сформованості системи базових психологічних понять у студентів вищих навчальних закладів була досягнута, завдання експериментального дослідження виконані та методи і методики дослідження використовувалися адекватні.

**Резюме.** У статті представлено програму доповнення, у вигляді самостійної роботи, до спецкурсу «Практикум з загальної психології» на основі емпіричного дослідження, проведеного автором. Розкрито основні завдання, структуру та зміст програми доповнення до спецкурсу. **Ключові слова:** спецкурс, самостійна робота, психологічні поняття, формування системи базових психологічних понять.

**Резюме.** В статье представлена программа дополнения, в виде самостоятельной работы, к спецкурсу «Практикум по общей психологии» на основе эмпирического исследования, проведенного автором. Раскрыты основные задания, структуру и содержание программы дополнения к



або індивідуально-психологічних особливостей особистості також перекладалися з російської мови на українську і навпаки. Завдяки такому завданню у студентів не тільки з'являється більш чітке розуміння сенсу психологічного поняття, а й розуміння системи, в якій знаходиться певне психологічне поняття.

Періодично на початку кожного практичного заняття надавалося завдання дати визначення 3-5-ти психологічним поняттям потім помінятися роботами та оцінити правильність наданих сусідом визначень. Таке завдання дало змогу студентам подивитися на роботу іншими очима, тобто очима людини іншого статусу, а відповідно і побачити інші помилки. Завдяки чому студенти, міркувавши над уточненням даного поняття, формували більш коректне визначення.

Також було завдання підготувати свій автопортрет з використанням психологічних термінів, що спонукало студентів до коректного використання певних психологічних понять.

Студенти також описували не тільки себе з використанням психологічних термінів, а й кожного члена групи та групу в цілому.

Описуючи кожну методику, прийом, техніку виконання дослідження студенти не тільки інтерпретували отримані результати, а також складали автопортрет своїх респондентів.

Наступний вид діяльності, який поліпшив процес формування системи базових психологічних понять, це надання проблемних завдань в кінці кожного практичного заняття та залучення студентів до активних діалогів.

Окрім розробленою нами карти самостійної роботи спецкурсу «Практикум з загальної психології» також використовувалися методи, які спрямовані на стимуляцію взаємодії студентів. Використані методи відносяться до групи „інтерактивних технік”, які забезпечують взаємодію і власну активність учасників під час навчального процесу. Активні та інтерактивні форми і методи навчання – це сучасний спосіб організації навчального процесу, який забезпечує активність суб'єктів спільної діяльності (тих, хто навчається і викладачів). Ці форми і методи допомагають реалізації складових процесу підвищення ефективності всієї навчальної діяльності та вирішенню проблем, моделювання різних ситуацій [1; 2; 4; 7; ].

Було використано дві такі техніки у спецкурсі: міні-лекції та групові дискусії [3; 6; 8].

Тривалість міні-лекції близько 15 хвилин, цим вона і відрізняється від традиційної лекції, значно меншою тривалістю. Головна мета – стисло донести нову інформацію всім студентам одразу; настанова щодо виконання певних дій в ході практичних вправ; підсумок результатів роботи для всієї аудиторії. Міні-лекції – це частини цілісної теми, які подаються окремими сегментами, між якими застосовують інші форми й методи навчання [9; 7].

Групова дискусія дозволяє не тільки виявити весь спектр думок учасників, а й знайти спільне (групове) рішення колективної проблеми. Кожний учасник одержує можливість висловитись, прояснити свою позицію, виявити різноманіття підходів, забезпечити різнобічне бачення предмета обговорення [8; 9].

сприймається насамперед як особа соціально активна; яка володіє знаннями про суспільні особливості та культуру власного народу та народу, мова якого вивчається; яка вміє готувати молодь до сучасних реалій життя та володіє відповідною компетентністю [4].

Процес професійної підготовки направлений на формування у студентів якостей, які є необхідними для того, щоб брати участь у соціокультурних процесах, рефлексувати їх і на основі отриманої інформації самостійно адекватно діяти, вибудовувати конструктивні відносини з учнями, батьками, колегами тощо. Реалізація соціокультурного компоненту організації цього процесу дозволяє найповніше охопити вище зазначені цілі, тому займає важливе місце в структурі професійної підготовки сучасного фахівця.

Зміст професійної підготовки вчителя іноземної мови залежить від мети та від соціального замовлення суспільства. Соціокультурний компонент має вагомий вплив на мету сучасної професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови у Польщі, про що зазначено в Державних стандартах. Отже, метою професійної підготовки сучасного польського вчителя іноземної мови виступає:

1) Професійна підготовка у контексті європейського виміру вищої освіти, що вимагає включення у програми навчання тем, пов'язаних з цією проблематикою, а саме: геополітичний портрет сучасної Європи; політичні та соціальні європейські структури; європейські ідеали свобод суспільства; культурне розмаїття у контексті загальноєвропейської культури; багатомовність сучасної Європи та лінгвістичні права людей; історія розвитку Європейського Союзу; спільність інтересів екологічного, економічного та культурного характеру в об'єднаній Європі і у світі; загальноєвропейські цінності (свобода, демократія, права людей); повага до Резолюцій Ради Європи по правам людини; відкритість та толерантність до представників інших культур, вірувань, до їхніх культурних традицій; відмова від стереотипних поглядів та прагнення до взаємопорозуміння.

2) Професійна підготовка у контексті діалогу культур, яка передбачає: знання національних особливостей, власної культури для представлення Польщі серед представників інших країн; уміння бути посередником культур (національної та країни, мова якої вивчається).

3) Професійна підготовка, яка передбачає: формування компетентності засобом іноземної мови на основі новітніх технологій; інформації соціокультурного плану з різних джерел (сучасні підручники, мережа Інтернет, засоби масової інформації, спілкування з носіями мови, що вивчається); культурну свідомість, яка допомагає сприймати мову як соціальний продукт; знання про культуру народу, мова якого вивчається, та соціальні умови його життя як невід'ємне сполучення; уміння протистояти культурній дискримінації та маніпулюванню у будь-яких проявах.

У Рекомендаціях Ради Європи робиться акцент на соціокультурній філософії сучасної професійної освіти вчителів іноземної мови та відповідних її принципах, а саме: гуманістичний розвиток особистості у контексті європейської культури; дидактична адаптація індивіда до життя у багатокультурному взаємопов'язаному світі; виховання і розвитку міжнародноорієнтованої особистості вчителя [6].

Особливості організації процесу професійної підготовки полягають у перевагах щодо інноваційних методів, які надаються у тих чи інших польських вузах, а саме: розвиток навичок міжособистісного спілкування; робота в команді (team work); розвиток навичок творчої позиції (студенти впливають на зміст та спосіб проведення курсів, що забезпечує постійний моніторинг процесу навчання та анкетування студентів); реалізація через програмну раду закладу таких дисциплін (можливо в якості факультативів), як соціологія, психолінгвістика, міжкультурне реаліознавство (цей предмет в якості факультативу впроваджено в Хельмській вищій школі). Таке впровадження продемонструвало свою ефективність в підвищенні поінформованості студентів у питаннях власної та іншомовної культури; на основі пізнавального та творчого підходу усуненні стереотипів щодо інших культур, прищепленні поваги до їх представників тощо.

Широкого застосування в процесі професійної підготовки польських ВНЗ набули також курси антропології, європеїстики; тренінги асертивності (активно використовуються в Люблінському університеті); e-kształcenie (e-learning) – навчання за допомогою мережі Інтернет, яке також забезпечує студентам та викладачам доступ до нової інформації та має на меті безперервну освіту й самоосвіту майбутніх вчителів іноземної мови, чим забезпечує розвиток їхньої соціокультурної компетентності (навчання, за яким майбутнє і яке активно використовують провідні польські вищі навчальні заклади, як, наприклад, Краківський університет, який співпрацює з європейським центром безперервної та мультимедійної освіти (ECKUM – Europejskie Centrum Kształcenia Ustawicznego i Multimedialnego); використання інтеграції змісту предмета й іноземної мови – CLIL (Content and Language Integrated Learning); активне впровадження у процес підготовки рефлексивної педагогічної практики; участь у європейських освітніх програмах.

Для вищих навчальних закладів Польщі, які дотримуються вимог Болонської угоди, обов'язковою є участь у міжнародній програмі «Socrates», «Lingua» та «Erasmus». Ці європейські освітні програми пропонують широкі можливості польським студентам для стажування за кордоном. Слід зазначити, що стажування за кордоном передбачено навчальним навантаженням та реалізується в Польщі достатньо широко й ефективно, що результативно впливає на формування соціокультурної компетентності майбутніх вчителів.

Вартими уваги є погляди педевтолога, викладача Краківського університету А. Питлаж, яка зазначає, що особливістю професійної підготовки польського вчителя іноземної мови сьогодні виступає акцент на засвоєння студентами соціальних та культурних реалій, фонових знань як у вербальній, так і у невербальній комунікації. Йдеться про інтеркультурну сенситивність, яка являє собою важливу умову процесу професійної підготовки вчителя іноземної мови, зокрема забезпечення його соціокультурної складової.

Таким чином, під інтеркультурною сенситивністю А. Питлаж розуміє: 1) позитивне сприйняття культурних особливостей, вербальної та невербальної поведінки представників культури, мова яких вивчається; повага до інакшого сприйняття світу; знання цінностей; 2) збагачення особистості майбутнього фахівця, основане на сприйнятті культурних відмінностей; засвоєння нової

3. діагностика емоційно-вольових процесів (емоції та почуття, воля);

4. діагностика індивідуально-психологічних особливостей особистості (особистість, її структура та властивості, темперамент, характер, здібності) [5].

У зв'язку з тим, що вище зазначений спецкурс продовжує розвиток базових психологічних знань, які отримуються студентами з теоретичного курсу «Загальна психологія» та має більш практичний контекст, ми вирішили, що буде доцільно саме цей спецкурс доповнити декількома завданнями, які можуть бути надані студентам як самостійна робота, доповнення до вже існуючої карти самостійної роботи. Дані завдання, на наш погляд, можуть полегшити процес формування системи базових психологічних понять у студентів, виступати як закріплення вже набутих знань з психології, а саме системи базових психологічних понять. Регулярне надання таких практичних завдань створить умови для розуміння базових психологічних понять, їх сенсу і системи, в якій знаходяться певні поняття та коректного використання психологічних понять у повсякденному житті студентів.

Виконуючи самостійну роботу при вивченні курсу «Практикум з загальної психології» студентам потрібно враховувати, що даний курс є практичним. Тож до основних форм самостійної роботи студентів слід віднести: поглиблення знань студентів із загальної психології шляхом залучення їх до психологічних і психодіагностичних досліджень, а також шляхом надання, запропонованих нами, завдань для поліпшення процесу формування психологічних понять. У зв'язку з цим, практикум має на меті не тільки реалізацію навчальних завдань, а і удосконалення орієнтованості студентів у психологічній діяльності. Особлива увага в ньому звертається на здатність студента чітко описати кожен методик, прийоми, техніку виконання дослідження та інтерпретувати отримані результати з коректним використанням психологічних понять. Студент повинен знати процедуру проведення дослідження та оперуючи необхідними психологічними поняттями скласти протокол діагностування за певними методиками, анкетами, тестами.

В умовах одного заняття чи одного завдання для самостійної роботи практично неможливо сформувати повноцінне психологічне поняття, тому стратегічна мета побудованої нами системи завдань - не стільки сформувати психологічне поняття, скільки намітити той шлях, по якому можливий подальший розвиток поняття.

Перше що було запропоновано ввести обов'язкову вимогу студентам вести психологічний словник з записами основних психологічних понять, які стосуються кожної теми самостійної роботи, в результаті чого поступово буде формуватися система базових психологічних понять.

Наступне завдання це прямі та обернені переклади певного уривка психологічного тексту з української мови на російську і навпаки. На нашу думку, при виконанні такого виду діяльності, завдяки включеності вищих пізнавальних процесів, у студентів формується різнобічне уявлення про кожне психологічне поняття та можна спостерігати більш чітке розуміння сенсу певного психологічного поняття.

Стосовно перекладу, було надано ще одне завдання: кожна методика, техніка, анкета, тест, який використовувався при діагностиці певних процесів

літератури, стосовно загальної характеристики методів, огляду методик, які використовуються в психології, їх сучасних модифікацій, а також основних досягнень експериментальних досліджень в тій чи іншій сфері психологічних знань. На семінарах, практичних заняттях з'ясується розуміння студентами проблеми щодо основного методичного задуму експерименту, його процедури. В даний практикум увійшли методики, котрі покликані формувати у студентів навички проведення психологічних експериментів і вміння аналізувати їх результати. Отримані знання, напрацьовані вміння в ході вивчення курсу «Практикум з загальної психології», забезпечать майбутнім психологам вирішення практичних завдань прикладної психології в таких основних формах: власне, самостійне дослідження з розробкою практичних рекомендацій для використання в різних сферах спеціалістами різного профілю; застосування активних психологічних методів [5].

Даний спецкурс має п'ять розділів та чотирнадцять занять.

Розділ I.

1. Методи психології. Методи статистичного опрацювання результатів психологічного дослідження.

Розділ II. Пізнавальні процеси.

2. Відчуття та сенсорна організація особистості. Методи дослідження.

3. Сприйняття. Індивідуальні особливості. Методи дослідження.

4. Пам'ять і мнемічні властивості особистості. Методи дослідження.

5. Увага та аттекніні властивості особистості. Методи дослідження.

Розділ III. Вищі пізнавальні процеси та процеси ціле покладання.

6. Мислення та інтелектуальні властивості особистості. Методи дослідження.

7. Мова, мовлення. Мовленеві властивості особистості. Методи дослідження.

8. Уява. Індивідуально-психологічні особливості (властивості). Методи дослідження.

Розділ IV. Емоційно-вольові процеси.

9. Емоції та почуття. Індивідуально-психологічні властивості особистості. Психофізіологічні стани. Методи дослідження. Стрес. Різновиди стресу. Шляхи дослідження та подолання.

10. Воля. Методи дослідження.

Розділ V. Індивідуально-психологічні особливості особистості.

11. Особистість, її структура та властивості. Методи дослідження.

12. Темперамент. Методи дослідження.

13. Характер. Методи дослідження.

14. Здібності. Методи дослідження.

Даний спецкурс розрахований на 324 години, 216 з яких виділено на самостійну роботу.

Карта самостійної роботи:

1. діагностика пізнавальних процесів (відчуття, сприймання, пам'ять, увага);

2. діагностика вищих пізнавальних процесів та процесів ціле покладання (мислення, мова, уява);

поведінки та нових стилів спілкування, основаних на емпатії; 3) інтеграція різних бачень світу на основі мирного співіснування. Лише за умов врахування цих особливостей у процесі підготовки вчителя іноземної мови, переконана А. Питлаж, можливе формування фахівця, який матиме статус міжкультурного посередника у подальшій професійній діяльності [3, с. 214].

З огляду на вище зазначене, викладачі здійснюють активний пошук інноваційних форм навчання, які могли б стимулювати зростання інтелектуальних сил студентів, сприяли формуванню та проявам соціокультурної компетентності.

Отже, у змісті професійної підготовки вчителя іноземної мови в Польщі чітко прослідковується тенденція виокремлення основних форма навчання майбутніх учителів, як: самостійна робота (samodzielna czynność); лекція (wykład), дискусійна група (konwersatoryjna grupa), просемінаріум (proseminarium), семінар (seminarium), практичне заняття (ćwiczenia) і педагогічна практика в школі (praktyka zawodowa pedagogiczna), навчання за допомогою мережі Інтернет (e-kształcenie або e-learning).

Розглянути лише ті форми навчання, які певною мірою відрізняються від аналогічних форм, прийнятих у вітчизняній практиці.

Лекція, як головний метод навчання у вищих навчальних закладах, має давній досвід використання. Дискусії про переваги й недоліки лекційної форми навчання ведуться в Польщі не один десяток років як викладачами університетів і педагогічних колегіумів, так і студентами. Критики вважають лекцію анахронізмом, якого не має бути в практиці викладання. Поряд з цим, у польських наукових роботах з даного питання окремо виділена так звана «конверсаторійна» лекція (wykład konwersatoryjny), від латинського слова *conversari* – спілкуватися. В. Оконь визначає цю лекцію як таку, в якій ступінь активності аудиторії є найбільшою, оскільки поєднуються відповіді викладача і студентів, щойно набуті знання використовуються студентами одночасно й для формування відповідних вмінь. Така лекція надає більше можливостей для ефективної співпраці лектора з аудиторією, сприяє розумовому, когнітивному, культурному розвитку особистості студента.

Дискусійні групи відрізняються від лекцій наданням більших можливостей для практичної роботи студентів. До дискусійних форм навчання відносяться семінари і заняття в малих групах, поширених в колегіумах іноземних мов.

Групова дискусія забезпечує студентів можливість захищати свою точку зору, навчитися слухати думки оточуючих, а викладачеві дає можливість пов'язувати теорію з досвідом студентів. Невеликі групи, які є характерними для підготовки вчителя іноземної мови дають більші можливості для активізації кожного студента.

Сучасний процес професійної підготовки польських вчителів іноземної мови вирізняється активним переходом від репродуктивних форм роботи до креативних. Важливу роль у цьому відіграють семінарські та практичні заняття. Особливістю польської вищої школи виступає використання такої форми роботи зі студентами, як «просемінаріуми». Це колективна форма практичних занять, яка передбачена здебільш для студентів II-III курсів та

націлена на підготовку студента до самостійної роботи на семінарі. Складання просемінаріумів відбуваються іноземною мовою (англійською, німецькою, французькою відповідно). Просемінаріум виступає своєрідною підтримкою при розв'язанні теоретичних питань з фахових дисциплін, допомагає формуванню комунікативних навичок та навичок загальної підготовки до семінарів. Таким чином польські студенти отримують не лише знання, а й психологічну підтримку, що, врешті, впливає на формування самодостатньої особистості вчителя іноземної мови.

Науковці Польщі мають значний доробок у дослідженні складних аспектів взаємозв'язку пізнання і діяльності. Як зазначалося у попередньому підрозділі, для питань, пов'язаних із формуванням соціокультурної компетентності майбутнього вчителя, важливою виступає рефлексивна концепція професійної освіти вчителів іноземної мови. Останнім часом ця концепція активно позиціонується польськими педевтологами у контексті проходження педагогічної практики, що зумовило появу такого поняття, як рефлексивна педагогічна практика.

Власний і закордонний досвід продемонстрував полякам, що педагогічна практика може бути ефективнішою; приносити більше користі для сучасного студента, ніж це було в минулому, про що свідчить поява рефлексивної педагогічної практики в польському освітньому просторі. У наукових працях І. Шемпруха, Х. Квятковської, А. Бжезінської та інших вчених робиться акцент на особливому значенні рефлексивних педагогічних практик, їхньої правильної організації і проведення, в процесі якого вдосконалюється особистість «нового» вчителя, його соціокультурна компетентність; покращується перебіг його професійної адаптації. [5].

Розвитку та вдосконаленню соціокультурної складової сприяє нова для Польщі форма навчання – e-learning (навчання через Інтернет). Вона забезпечує оптимізацію та інтенсифікацію процесу навчання. E-learning виступає необхідною складовою сучасної структури підготовки майбутніх вчителів іноземної мови та відповідає вимогам, зазначеним в міністерських документах. Адже в польському освітньому просторі чітко виокремився новий тип студента, та нова форма освіти.

Зважаючи на специфіку професійної підготовки фахівця з іноземної мови, e-learning використовують вибірково, переважно для інтеграції навчальних предметів. Загалом, домінуючою залишається практична наповненість навчального розкладу.

У Польщі приділяють постійну увагу комп'ютеризації вищої освіти, що сприяє розвитку мультимедійних сучасних форм підготовки. Водночас, перспективність навчання через Інтернет полягає у можливості використання пропозицій провідних європейських освітніх організацій скористатися on-line конференціями, консультаціями, лекціями тощо, які проводяться кращими спеціалістами Європи. У цьому напрямку прикладом є співпраця польських провідних університетів Варшави та Кракова з програмою EuroCLIC (European network for Content and Language Integrated Classrooms) – європейська інтернетмережа для занять з інтеграції змісту предмета та іноземної мови.

Отже, можна зробити **висновок**, що за умов такого рівня підходу до

психологію, як навчальний предмет, не використовують психологічні поняття в ході власної життєдіяльності.

Тому ми визначили такі завдання в змісті нашої експериментальної програми:

1. Створити умови для розуміння та використання у повсякденному житті студентами психологічних понять.
2. Розробити та практично перевірити технологію формування у студентів системи базових психологічних понять.
3. Розробити та експериментально перевірити технологію навчання курсу психології вищих навчальних закладах, що сприяє підвищенню ефективності формування системи базових психологічних понять.

**Виклад основного матеріала.** Експеримент проводився в Інституті менеджменту та психології Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України. У дослідженні брали участь магістри за спеціальністю «психологія», які здобували другу вищу освіту. Експеримент проводився упродовж двох років (2009-2011 рр.). Кількість студентів, які приймали участь у формуальному експерименті – 50 осіб, 18 осіб – контрольна група, 32 особи – експериментальна група.

Проаналізувавши конкретні та ефективні методи, що дозволяють розробити технологію формування у студентів системи базових психологічних понять та ознайомившись з наявним досвідом їх реалізації у вищих навчальних закладах, ми дійшли думки, що найзручнішою, найконструктивнішою формою реалізації розробленої нами програми є спеціально розроблена карта самостійної роботи як доповнення до вже існуючого спецкурсу «Практикум з загальної психології» та розроблений тренінг, який направлений на підвищення мотивації студентів до вивчення психології.

В даній статті зупинимося на аналізі розроблення карти самостійної роботи як доповнення до вже існуючого спецкурсу з практикуму загальної психології. Даний спецкурс покликаний продовжити розвиток базових психологічних знань, котрі отримуються студентами в межах курсу «Загальна психологія». В даному конкретному випадку цим знанням повинен бути наданий більш практичний, більш операціонально-методичний контекст. Основною метою курсу є підвищення рівня професійної підготовки щодо теорії та практики використання сучасних методів експериментального дослідження та розпізнавання індивідуально-психологічних особливостей людей. На основі опрацювання методичної розробки студенти дізнаються не тільки про те, що таке основні психічні функції, індивідуально-психічні властивості (рисні особливості), але й про те як ці властивості можуть бути об'єктивно та достовірно зафіксовані щодо кожної конкретної людини [5].

Курс «Практикум з загальної психології» припускає опрацювання методик не самих по собі, а в контексті вирішення конкретних типових практичних завдань, які виникають в роботі практичного психолога. Зміст та структура даного спецкурсу відповідає курсу «Загальна психологія», на якому слухачі отримують певні теоретичні відомості із загальної психології. Практикум побудований таким чином, що переходу студентів до кожного нового розділу практичних занять, передусім самостійне опрацювання рекомендованої

дослідження, якість навчання, освітні системи, тестування, загальна успішність.

#### Література

1. Андриєнко О. С. Педагогічне діагностування наочності учнів 11-13 років 13.00.01. на здобуття наукового ступеня к.п.н. Запоріжжя –1997 р. – 155 с.
2. Василюк А. Нариси з порівняльної педагогіки : посіб. з порівняльної педагогіки для студ. вищ. пед. закл. освіти / А. Василюк, К. Корсак, Н. Яковець. – Ніжин : Ред.-вид. відділ НДПУ, 2002. – 119 с.
3. Auduc J.-L. L'école en France. Repères pratiques / J.-L. Auduc. – Paris : NATHAN, 1997. – 159 p.
4. Bouvier A. Les acquis des élèves / A. Bouvier // Revue internationale d'éducation de Sèvres. – 2006. – № 43, décembre. – P. 17 – 22.
5. Evaluation à l'entrée au CE 2 (début du cycle des approfondissements) Français, Mathématiques / Ministère de l'éducation nationale ; Direction de la programmation et du développement ; Mission de l'évaluation. – [Paris], 2001. – 56 p.
6. L'école française jugée par l'OCDE. // Le Figaro. [Електронний ресурс]. – 4.12.2001. – Режим доступу : <http://www.figaro.fr>.
7. Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale : la documentation française. – Paris : [s. n.], 1999. – 494 p.
8. Robin I. Les compétence en lecture des jeunes de 15 ans : une comparaison internationale / I Robin, T. Rocher // Les élèves de de 15 ans. Premiers résultats d'une évaluation internationale des acquis des élèves (PISA), Note d'information, DPD, №01.52, décembre 2001 – 95 p. – Режим доступу : <http://www.pisa.oecd.org>.

Подано до редакції 12.01.2011

### ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ БАЗОВИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПОНЯТЬ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

**Боднарук О. В.**

*начальник Відділу міжнародного співробітництва  
Науково-методичного центру координації закладів ППО,  
регіональних та міжнародних зв'язків  
Університету менеджменту освіти НАПН України,  
старший викладач кафедри загальної та практичної психології  
Інституту менеджменту та психології УМО НАПН України*

**Постановка проблеми.** В результаті одного з попередніх досліджень ми виявили, що традиційна система організації і управління процесом засвоєння психологічних понять не забезпечує досконале розуміння та ґрунтовне вивчення студентами учбової дисципліни, психології. Студенти не розкривають сутність психологічних понять, як наслідок, не розуміють

організації процесу професійної підготовки вчителя іноземної мови, який забезпечує формування його соціокультурної компетентності, польські фахівці говорять про перспективу зміни стилю життя, менталітету суспільства. Про правильність такого підходу свідчать спеціальні опитування, які довели, що в час стрімкого розвитку ринкових відносин серед необхідних особистісних характеристик сучасної людини, тим більш вчителя іноземної мови, виокремлюють такі як практична здатність до прийняття рішень, або мобільність; стійкість до стресових ситуацій; психічна, психологічна та моральна здатність протистояти проявам суспільних та культурних патологій.

Соціальні трансформації зумовлюють необхідність постійного вдосконалення процесу професійної підготовки вчителя іноземної мови та педагогічної практики. Польські науковці впевнені, що творчий підхід учасників освітнього процесу на всіх етапах забезпечить досягнення рівня сучасного соціального замовлення. Отже, поняття взаємодії є головною категорією в дидактичних розробках польських науковців.

**Резюме.** У статті розглянуто особливості організації професійної підготовки вчителя іноземної мови які впливають на соціокультурну складову польської вищої освіти. На основі міністерських документів проаналізовано зміст професійної підготовки вчителя іноземної мови. Розглянуто форми організації професійної підготовки які впливають на формування особистості сучасного польського вчителя. **Ключові слова:** професійна підготовка, вчитель іноземної мови, зміст польської професійної освіти, соціокультурний компонент.

**Резюме.** В статье рассмотрены особенности организации профессиональной подготовки учителя иностранного языка влияющие на социокультурную составляющую польского высшего образования. На основе министерских документов проанализировано содержание профессиональной подготовки учителя иностранного языка. Рассмотрены формы организации профессиональной подготовки, влияющие на формирование личности современного польского учителя. **Ключевые слова:** профессиональная подготовка, учитель иностранного языка, содержание польского профессионального образования, социокультурный компонент.

**Summary.** In the article the features of vocational training of teachers of foreign languages that affect socio-cultural component of the Polish higher education are considered. On the basis of ministerial documents the content of training is analyzed. Forms of training that have an influence on the formation of modern Polish teacher's personality are examined. **Keywords:** vocational training, teacher of foreign language, the content Polish vocational training, socio-cultural component.

#### Література

1. Biała Księga Edukacji i Doskonali. „Naucza i to, aby uczyć się. Na drodze do społeczeństwa, że uczy się”. – Warszawa, 1997. – 39 s.
2. Grabowska K. Doksztalcanie nauczyciela języka obcego / K. Grabowska // Języki Obce w Szkole. – 2002. – nr 5. – S. 144–146.
3. Pytlarz A. Stereotypy a kształcenie interkulturowe – nowy profil nauczyciela języka obcego / A. Pytlarz // Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej : [red. K. Karpińska-Szaj]. – Łask : Oficyna Wydawnicza LEKSEM,

2005. – 220 s.

4. Roumieh S. WDN [Wewnątrzszkolne Doskonalenie Nauczycieli] – co zrobić, by ta forma nie była pro forma? / Sławomira Roumieh // Dyrektor Szkoły. – 2003. – nr 10. – S. 36–38.

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

6. Рекомендації Ради Європи [Електронний ресурс] – Режим доступу : [http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=994\\_725&test=sGh4ECEyP6oXo](http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=994_725&test=sGh4ECEyP6oXo)

Подано до редакції 23.01.2011

УДК 37.035:172.4:371.13 (477.75)

### ЦЕЛИ И СОДЕРЖАНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ СОЦИУМЕ КРЫМА

*Шишлевская Елена Вадимовна*

*РВНЗ «Крымский гуманитарный университет» г. Ялта*

**Актуальность проблемы.** Процесс обновления мировых и европейских образовательных систем предусматривает реформирование содержания и гуманизацию целей дошкольного образования Украины. Содержание дошкольного образования в период реализации компетентностной парадигмы отражено в Новой Базовой программе «Я у світі» [7],

Эти задачи требуют пересмотра основного назначения педагога-дошкольника формировать творчески мыслящую, умеющую адаптироваться и созидать в современной полиэтнической, поликультурной среде личность, что требует перестройки или, точнее, обогащения образовательной деятельности педагога; и в первую очередь, организации его паритетного взаимодействия с детьми в пользу процессам саморазвития и самоорганизации, что еще раз доказывает необходимость пересмотреть содержание, формы и методы подготовки будущих педагогов к своей работе.

В государственных документах: Конституции Украины [5], Законах Украины «О высшем образовании», «Об образовании», «О дошкольном образовании», Национальной доктрине развития образования в Украине, указывается на необходимость реализации принципов поликультурности и в связи с этим формулируется цель национального воспитания, которая получила региональную трактовку в Концепции этнополитического развития Крымского региона [6].

**Анализ последних исследований.** Отечественные и зарубежные исследователи определяют цели обучения и воспитания в полиэтническом обществе с позиции поликультурного образования. Российские ученые Макаев.В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. рассматривают цель полиэтнического образования как «формирование человека, способного к

потрібно поєднати із завданнями, які визначені освітньою системою. До того ж, на думку науковців, це є досить важливим для освітньої системи країни.

Директор Департаменту програмування Міністерства освіти Франції Жан-Рішар Гітерман зазначає, що "... анкетування учнів проходило не в однаково рівних умовах, оскільки не були враховані культурні та лінгвістичні аспекти країн" [5, с. 12].

Проте на переконання дослідників, суттєві відмінності між освітніми системами європейських держав не вважаються перешкодою для розвитку співпраці в галузі освіти, зокрема проведення міжнародних порівняльних досліджень з якості знань учнів. Як зазначив ректор Європейської академії (м. Страсбург, Франція) Ж.-П. де Годемар, завдання всіх країн Євросоюзу в галузі освіти полягає в тому, "...як покращити взаємне пізнання освітніх систем окремих країн, щоб кожна спромоглася навчитися чомусь в іншої..." [2, с. 51].

Отже, аналіз наукової літератури з питань міжнародних порівняльних досліджень рівня навченості школярів, дає нам підставити стверджувати, що питання визначення рівня знань учнів залишається актуальною проблемою в міжнародній освітній галузі і для її розв'язання здійснюються подальші пошуки і створюються необхідні умови для досягнення консенсусу у визначенні освітніх пріоритетів і стандартів. Подальші пошуки дослідників з оцінювання освітніх систем направлені на вирішення питання, як об'єктивно можна оцінити і порівняти рівень навченості школярів різних освітніх систем і наскільки ідентичними можуть бути завдання за своїм рівнем складності для визначення якості знань учнів.

**Резюме.** В статье рассмотрены вопросы мониторинга успеваемости французских школьников в контексте международных сравнительных исследований, в частности участие Франции в международном исследовании PISA. Раскрыта сущность данного исследования и акцентировано внимание на характерных отличиях в полученных результатах показателей успеваемости французских школьников от учеников других стран, а также обоснованы причины таких различий. **Ключевые слова:** мониторинг, международные сравнительные исследования, качество обучения, образовательные системы, тестирование, успеваемость.

**Summary.** The article deals with the question of monitoring progress of French students in the context of international comparative researches, in particular, France participation in international research of PISA. The essence of this research and specific differences in received results of the success rates of French school pupils from pupils of other countries, and the reasons of such differences have been analyzed. **Keywords:** monitoring, international comparative researchers, the quality of study, educational systems, testing, the results of success.

**Резюме.** У статті розглянуто питання моніторингу успішності французьких школярів у контексті міжнародних порівняльних досліджень, зокрема участь Франції у міжнародному дослідженні PISA. Розкрито сутність проведення даного дослідження та акцентовано увагу на характерних відмінностях в отриманих результатах показників успішності французьких школярів від учнів інших країн, а також обґрунтовано причини таких відмінностей. **Ключові слова:** моніторинг, міжнародні порівняльні

98].

Спеціалісти Дирекції програмування та розвитку (DPD), які детально проаналізували анкети, також зазначають, що французькі учні трудніші при виконанні третього виду завдань з читання та письма (уміння висловлювати свою думку, ставлення до прочитаного). Мартіна Ремон, французький експерт, яка брала участь у проведенні означеного дослідження, однозначно дотримується думки, що “такому виду роботи у Франції недостатньо приділяється уваги, і навпаки, учні англо-саксонських країн добре виконують завдання такого типу” [5].

За ствердженням французьких дослідників (Жорж Леметр, Гій Дрьо), аналіз показників тестування і порівняння результатів учнів, дає відповідь на три основні запитання: Що ж необхідно перевіряти? Наскільки вірні результати? Чому Франція займає таке положення? [8, с. 4].

Як зазначив Жан-Клод Емін, заступник директора Департаменту з проведення оцінювання, “результати дослідження вказали на те, що ми повинні відкоригувати навчальні плани як у початковій школі, так і в колежах, де більше уваги необхідно приділяти таким завданням, які розвивають логічне мислення, уміння висловлювати своє ставлення до прочитаного” [6].

Довкола результатів PISA з початку XXI століття точаться жваві дискусії у французькому суспільстві. За твердженням Міністерства освіти Франції міжнародне дослідження PISA має деякі методологічні проблеми, пов'язані з оцінюванням. Перед дослідниками з оцінювання освітніх систем постає низка запитань: “чи можливо об'єктивно однаковими засобами оцінити і порівняти рівень навченості японських, шведських або американських підлітків? І хто може дати гарантію, що тестові завдання будуть ідентичними за своїм рівнем складності?” [8, с. 4].

Міністерство освіти Франції винесло на публічне обговорення результати проведеного анкетування PISA. За словами дослідників (Ізабель Робен), деякі перевіряючі, особливо французькі, спокійно відреагували на відповіді учнів, зазначивши при цьому, що завдання не відповідали національним звичаям. Науковці вважають, що завдання з відкритими відповідями потребують додаткового перегляду і повинні пройти численні виправлення.

Після проведення тестування і аналізу одержаних результатів, перед французькими дослідниками постало запитання: “Чому Франція займає таке (середнє) положення?” Як вважають деякі науковці, результати проведеного дослідження не зовсім точно відповідають реальній картині, яка відображує освітню систему Франції. Дослідники підкреслюють, що у даному разі досить складно пояснити, чому Франція за своїми показниками тестування посідає таке місце серед інших країн, адже результати PISA свідчать про рівень освітньої системи будь-якої країни учасниці дослідження, хоча всім відомо, що початкова освіта у Франції є солідною, а власне вона (початкова освіта) дає старт учням для подальшого навчання і розвитку і відіграє неабияку роль у загальному рівні компетенції учнів [8, с. 5].

Деякі французькі дослідники (Жан Клод Емін) вважають, що рівень окремих завдань дослідження PISA не відповідав шкільній програмі, тобто виходив за її межі. Компетенції, які перевіряються за програмою PISA,

активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной среде, который владеет развитым чувством понимания и уважения к другим культурам, который умеет жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований.» [4]. В монографии «Многокультурное образование» Г. Дмитриев предлагает следующее определение цели поликультурного образования – «способствовать с помощью школы и других образовательных институтов, семьи и гражданских организаций созданию в России демократического государства, которое характеризуется: толерантностью взглядов, суждений людей; признанием и развитием культурного плюрализма в обществе; равными правами, обязанностями и возможностями для всех граждан; эффективным участием всех и каждого в принятии решений, которые касаются как личной жизни человека, так и общества; справедливостью всех и каждого; свободой выбора; уважением решений большинства и защитой прав меньшинств; уважением права свободного выбора человеком своих культурных идентичностей» [3].

Украинские исследователи Голик Л., Красовицкий Н., Сейко Н. указывают на то, что многокультурный подход не должен отрицать национальную идею, а полиэтничное и национальное образование и воспитание должны рассматриваться как составные части единого процесса. Такое объединение будет способствовать глубокому усвоению как национальных так и общечеловеческих моральных ценностей [2].

**Цель статьи:** сформулировать цели и задачи подготовки будущих специалистов дошкольного образования к работе с детьми в полиэтничном социуме Крыма.

**Изложение основного материала исследования.** Цель подготовки молодого поколения к жизни в полиэтничном многообразии в том, «чтобы научить молодых людей находить свое место относительно других, дать им способы разнообразить свои отношения с другими и познать разные культурные проявления своего окружения, включая конфликтные ситуации.

Продолжает разрабатывать проблему цели и задачи полиэтничного образования в своих исследованиях Р. Агадулин. Основная цель, с точки зрения ученого, состоит в «формировании личности свободной от негативных этнокультурных стереотипов, владеющей развитым чувством понимания иных культур и уважения к ним, способной жить в мире и согласии с людьми любых национальностей и вероисповеданий. В соответствии с поставленными целями исследователь определяет задачи: «1) глубокое и всестороннее овладение культурой своего народа как обязательное условие приобщения к иным культурам; 2) формирование представлений о разнообразии культур в мире и в государстве, понимание и внутреннее принятие равноправности народов и равноценности их культур, воспитание положительного отношения к культурным отличиям как показателя поступательного развития мировой цивилизации и самореализации личности; 3) создание условий для приобщения и интеграции к культуре других народов; 4) построение гражданского воспитания на основе полицентричной модели национальной культуры, которая обеспечивает единство гражданских и этнокультурных интересов личности; 5) воспитание представителей всех национальностей в духе

понимания, доверия и толерантности, готовности к положительному межэтническому и межкультурному диалогу; 6) формирование и развитие умений и навыков взаимодействия с носителями иных культур» [1].

Таким образом, основная задача подготовки к жизни в полиэтническом социуме в том, чтобы подготовить молодежь к реалиям взаимозависимого мира, пониманию собственной и иных культур, мировоззрений, вероисповеданий, политических систем, развить умение глобального видения мира, сформировать у студентов навыки, необходимые для обоснования суждений по актуальным проблемам современности и роли собственного государства в мире.

Проблема подготовки специалистов к работе в полиэтническом социуме требует рассмотрения конечной цели поликультурного воспитания: формирования личностной готовности к активной деятельности в современной социокультурной среде, при сохранении идентичности и стремлении к уважению и пониманию других культурно-этнических сообществ, к умению жить в мире и согласии с представителями разных расовых, этнических, культурных и религиозных групп.

Подготовка специалиста дошкольного образования имеет ряд особенностей, обусловленных спецификой работы с детьми до шести лет, которые в свою очередь определяют цель подготовки будущих педагогов-дошкольников к работе в полиэтническом социуме: формирование личности, свободной от негативных этнокультурных стереотипов, способной к педагогической деятельности в условиях полиэтнического социума, направленной на осуществление профессионально-педагогических функций.

Цель подготовки студентов к работе с детьми в поликультурном обществе на основе приобретенных в вузе знаний требует решения следующих задач:

- глубокое и всестороннее овладение культурой своего народа как обязательное условие приобщения к иным культурам;
- воспитание правильного понимания и внутреннего принятия многонациональной культуры, которая включает и элементы национальной культуры малых и реликтовых этносов, проживающих на территории государства;
- формирование способности использовать и создавать условия для приобщения и интеграции к культуре других народов;
- формирование у студентов осознания и внутреннего принятия целей и задач их будущей профессиональной деятельности в свете основных положений концепции гражданского воспитания и концепции национального воспитания;
- усвоение и использование в учебно-воспитательном процессе элементов украинской народной педагогики и этнопедагогики малых и реликтовых народов, проживающих на территории Украины и в Крыму;
- формирование умений и навыков использования современных технологий воспитания и обучения детей с учетом их национально-религиозной принадлежности;
- овладение методикой учебно-воспитательной работы в поликультурном социуме;

інформацію, робити висновки, встановлювати зв'язок між текстом і їх знаннями на основі різноманітних носіїв: статті, газети, романи тощо.

Відповідно до складності запропонованих для виконання завдань визначались три рівні компетентності: виділити головну інформацію ("s'informer"), проаналізувати ("interpreter"), зробити висновки ("réagir", "réfléchir sur le contenu"). Що стосується Франції, то результати згідно зі шкалою компетентцій, за якою відбувалося оцінювання, є також неоднаковими. Французькі учні показали кращі результати щодо виділення головної думки (інформації) тексту, але гірше проявили себе в питанні аналізу тексту. Науковці зазначають, що пояснення цьому знайти важко. У своїх працях Ж. Леметр припускає: "... напевно причина в тому, що французька система освіти є занадто академічною, дуже класичною" [8, с. 6].

Жорж Леметр зазначає, що PISA довела необхідність перегляду питання єдиного колежу. У країнах, де застосовується рання диференціація навчання, серед учнів помічено більше розбіжностей у показниках рівня знань [8].

Щодо ранжування країн відповідно до виявлених загальних результатів згідно з трьома рівнями компетентності, можна констатувати, що положення країни в загальному списку учасників дослідження залежить від профілю завдань. Помічено, що французькі учні краще справилися із завданням, умови якого вимагали знайти в тексті головну інформацію ("s'informer"), ніж із завданням "проаналізувати, зробити висновки" ("réagir") [8, с. 98]. Учні володіють більше "технічними" навичками, ніж умінням висловлюватися щодо прочитаного. І навпаки, коли мова йде про учнів Великої Британії, зовсім інші результати [8, с. 8].

Програма PISA перевіряла також рівень компетентності, якій у Франції не приділяється достатньо уваги. Мова йде про компетентність "висловити своє ставлення" ("réagir"). Цей вид діяльності вимагає від учнів вміння розмірковувати, висловлювати свою думку, ставлення, робити аналіз тексту за формою. Зазвичай такий вид завдання вимагає від учнів змістовної, конструктивної відповіді. Необхідно використати інформацію для того, щоб відтворити щось, описати, висловити своє бачення, довести свою думку. Аналіз відповідей тестування з високими і низькими результатами свідчить про те, що результати залежать від типу запитання. Французькі учні мають гарні показники з тих завдань, відповідь на які могла бути не конструктивною.

Отже, як свідчать інформаційні джерела, середні показники французьких школярів є результатом того, що такому виду роботи (особливо у письмовій формі) у шкільній програмі приділяється недостатньо уваги, а звідси і ті труднощі, з якими зустрілися учні при виконанні такого типу завдань. Особливо компетентність "висловити своє ставлення" ("réagir") передбачає використання учнями вміння аргументувати ("techniques d'argumentation" – техніки аргументування), здійснювати критичний аналіз, детальне опрацювання тексту. Звичайно ці види роботи виконуються у колежі, але частіше це стосується тільки читання, а не письмового опрацювання текстів (творча робота). На переконання дослідників (Isabelle Robin, Thierry Rocher), якщо такому виду роботи більше приділяти уваги, починаючи вже із шостого класу, то бажаних результатів слід очікувати лише при вступі до ліцею [8, с.



середній бал успішності становив 500, стандартне відхилення - 100 балів. Це свідчить про те, що близько  $\frac{2}{3}$  учнів усіх країн-учасниць мали результати в межах від 400 до 600 балів [8, с. 94].

За даними OECD встановлено, що згідно з результатами міжнародного порівняльного дослідження PISA Франція показала середні результати якості рівня знань учнів і відповідно до отриманих балів займає середнє положення в таблиці серед країн-учасниць даного проекту [3, с. 33; 7, с. 94].

Розглянемо відмінності в результатах дослідження PISA серед французьких учнів від результатів своїх ровесників з інших країн. За результатами даного дослідження Франція посідає 12 місце з читання (500 балів, середнє положення) [8, с. 99]. Зауважимо, що на завдання, де необхідно було аргументовано довести або проаналізувати те чи інше явище, багато учнів дали відповідь “я не знаю”.

Міжнародне дослідження PISA виявило також, що показники якості знань французьких учнів є досить своєрідними, що проявляється у такому: порівняно з іншими країнами учнів, які показали гарні результати при тестуванні, є набагато менше (8%), ніж в інших країнах OECD (цей показник в деяких країнах більше 10%, наприклад, Бельгія – 12%, Німеччина – 9%), але і учнів, у яких результати тестування не є високими – також менше (лише 4%), тоді як в середньому для всіх країн OECD цей відсоток дорівнює 6 [8, с. 99].

У середньому Франція в порівнянні з іншими країнами виглядає так:

Франція - Фінляндія (10,2 проти 11,5);

Франція – Португалія (10,2 проти 9,0);

Франція – Німеччина (10,2 – 9,5);

Франція – США (10,2 – 10,1) [8, с. 5].

Порівнюючи результати тестування французьких школярів із результатами учнів з інших країн, наприклад, з Фінляндією, показники учнівської успішності якої є вищими, можна помітити досить суттєвий розрив (відмінність) в якості знань. Так, на переконання дослідників (Ж. Леметр), французькі учні повинні покращити свої знання, рівень загальної компетентності приблизно на 2,5 пункти за 20-ти бальною шкалою для того, щоб рівень їх компетентності піднявся до рівня компетентності учнів Фінляндії, у яких результати є значно вищими. На думку науковців, доцільно було б встановити одночасне порівняння через декілька років. Наприклад, тоді, коли учні вийдуть на ринок праці, коли їм виповниться 22 роки. Як зазначає Ж. Леметр, розбіжності в результатах тестування стосуються не лише рівня успішності учнів, вони є показниками освітніх систем країн. В основному результати, які показали учні більшості країн становлять 9 та 11,5 балів за шкалою, запропонованою Ж. Леметром. [8, с. 5].

Підсумковий розподіл в середині країн (в країні) був зовсім іншим. У Франції були здивовані тим, що між Францією та США існують лише невеликі розбіжності в результатах тестування, що, як зазначають дослідники, приємно здивувало урядові кола країни [8, с. 5]. У ході дослідження PISA перевірялися не знання, а загальна компетенція учнів, хоча зрозуміло, що будь-які компетенції містять у собі знання. Проведення тестування з грамотності читання вимагало від учнів розуміти прочитане, вміти виділяти головну

– воспитание у будущих педагогов позитивного отношения к будущей профессии, стремления повышать свою квалификацию после окончания вуза;  
– формирование и развитие умений и навыков взаимодействия с носителями иных культур;

– осуществление подготовки специалистов в вузе через реализацию основных функций культуры: коммуникативной, познавательной, ценностно-ориентационной, человекоформирующей, технологической.

Реализация задач подготовки специалистов дошкольного образования к работе в полиэтничном социуме наиболее эффективна при наличии целостной педагогической системы, построенной в соответствии с основными подходами общенаучного уровня методологии педагогики.

Акселогический; культурологический; гуманистический; антропологический; синергетический; полисубъектный; системно-структурный; комплексный; средовой; деятельностный.

Комплексное решение указанных задач с учетом перечисленных подходов обеспечивает формирование культуры будущего педагога и определяет уровень его подготовки к работе с дошкольниками в полиэтничном социуме Крыма.

Подготовка педагогов к работе в полиэтничном социуме осуществляется в ходе овладения студентами определенным содержанием. Научно-обоснованный отбор содержания является одним из основных условий продуктивности поисков ее оптимизации.

Содержательный компонент подготовки специалистов к профессиональной деятельности в полиэтничном социуме представляет собой относительно самостоятельную область содержания педагогического образования, усвоение которой создает условия для овладения личностью культурологическими аспектами педагогической деятельности. Как известно, содержание образования формируется на трех уровнях: общего теоретического представления, учебного предмета и учебного материала.

Содержанием этнопедагогической подготовки в нашей модели выступает педагогически адаптированная система знаний, способов педагогической деятельности, опыта ее творческого осуществления и ценностно-эмоциональных отношений, усвоение которой обеспечивает формирование этнопедагогической культуры будущего специалиста.

**Резюме.** В статье раскрываются цели и содержание процесса подготовки специалистов дошкольного воспитания к работе в полиэтничном социуме Крыма. **Ключевые слова.** Задачи полиэтничного образования, этнопедагогическая подготовка, межкультурный диалог.

**Summary.** The aims and content of the of training of the specialist of the pre-school education for the work in polyethnic society of the Crimea. **Keywords:** The tasks of polyethnic education, ethnopedagogical training, intercultural dialogue.

**Резюме.** В статті розкриваються цілі та зміст процесу підготовки фахівців дошкільного виховання до роботи у поліетнічному соціуму Криму. **Ключові слова:** Задачі поліетнічної освіти, етнопедагогічна підготовка, міжкультурний діалог.

### Література

1. Агадуллін Р.Р. Полікультурна освіта: методолого-теоретичний аспект // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3. – С. 18-29.
2. Голік Л.О., Клиниченко Т.В., Красовицький М.Ю., Левченко Г.І. Полікультурна освіта в Україні // Завуч. – 1999. – № 29/35 (жовтень). – С.3-4.
3. Дмитриев Г.Д. Многокультурность как дидактический принцип // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 4-9.
4. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 3-10
5. Конституція України. – К., 1998. – 21 с.
6. Концепция этнополитического развития крымского общества // Крымская газета. – 2003. – 4 июн.
7. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі»/М-во освіти і науки України, Акад. Пед. Наук України; наук. Ред. Та упоряд. О.Л. Кононко. – К.: Світич, 2008.-430с.

Подано до редакції 18.01.2011

УДК: 371.263(477)

### **ЗОВНІШНЄ НЕЗАЛЕЖНЕ ОЦІНЮВАННЯ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ КОНТИНГЕНТУ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

*Сидоренко Олександр Леонідович  
доктор соціологічних наук, професор,  
член-кореспондент НАПН України,  
директор Харківського регіонального  
центру оцінювання якості освіти*

**Постановка проблеми.** Впровадження зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО), яке стало найбільшою реформою останнього десятиліття не тільки в освіті, але й в усьому суспільстві, потребує ретельного дослідження і наукового обґрунтування у багатьох аспектах. Найперше увага науковців має бути спрямована на дослідження ефективності виконання системою ЗНО своєї головної місії – забезпечення відбору кращих абітурієнтів для навчання у вищих навчальних закладах.

Ефективна організація й розвиток освіти є передумовою поступу суспільства, забезпечення його конкурентоспроможності у сучасному глобалізованому світі. Необхідність реагувати на загальносвітові тенденції, пов'язані з переорієнтацією системи освіти на потреби інформаційного суспільства, призводить до того, що роль вищої школи в умовах багатократного підвищення значення такого фактора, як якість людських ресурсів, суттєво зростає. Освіта стає об'єктивним фактором соціальної диференціації, а інститут вищої освіти – одним із основних каналів соціальної мобільності і фактором формування стратифікаційної структури соціуму.

об'єктивно визначити рівень знань учнів для кожної країни окремо, провести порівняння на міжнародному рівні, виявити, наскільки ефективно функціонує будь-яка освітня система. Висвітлення цих питань дозволяє накреслити шляхи, які сприятимуть більш ефективному проведеному моніторинговим досліджень порівняно із простими змінами в практиці проведення оцінювання, що в свою чергу зумовить корінні зміни в усій педагогічній діяльності.

У Франції надають великого значення не лише моніторингу якості навчання на національному рівні (внутрішнє, зовнішнє оцінювання), але приділяється значна увага міжнародним моніторинговим проектам. Однак до 1950 року Франція не приймала участі у міжнародних дослідженнях. За твердженнями науковців це було пов'язано перш за все з тим, що необхідно було серйозно вивчити суть цих досліджень [4, с. 19].

До найважливіших міжнародних досліджень з оцінювання якості середньої освіти, у яких Франція брала участь, належать Міжнародна програма оцінки знань та вмінь учнів PISA за напрямками: “грамотність читання” (2000р.) та TIMSS (Третє міжнародне дослідження оцінки якості математичної та природничо-наукової освіти). В останні десятиріччя минулого століття Франція брала участь також у міжнародних дослідженнях PIRLS, CIVIC-99, CIVIC-2000, TRANSITION, SOCRATES, LINGUA, ERASMUS, PETRA та інших з оцінювання якості знань тих, хто навчається.

Розглянемо приклад міжнародного зовнішнього оцінювання знань та вмінь учнів PISA (Programme for International Student Assessment) у контексті проведення його в Європі, зокрема участь Франції у цьому дослідженні.

За спостереженнями французьких дослідників, експертів (Ізабель Робен, Т'єрі Роше – представники Дирекції програмування та розвитку Міністерства національної освіти), що брали участь в порівняльному аналізі показників міжнародного дослідження PISA, “результати, які показали французькі школярі, є відображенням стану освітньої системи Франції і їх потрібно розглядати у контексті специфіки французької освітньої системи” [8, с. 93].

Дослідження PISA проводилося серед 15-тирічних учнів. Але варто зауважити, що французькі учні даного віку навчаються на різних рівнях шкільної освіти: в коледжі (четвертий, третій клас) або в загальносередньому чи технологічному (другий або перший клас) ліцеї, чи то професійному ліцеї. Ті, які брали участь у тестування – це учні серед яких 48% – учні другого класу, або технологічного коледжу; 5% навчаються у другому класі професійної освіти; 36% – учні третього класу і 9% - навчаються у четвертому класі, 1 або 2% вчать в першому класі. Як бачимо, учні одного віку, але навчаються на різних рівнях [8, с. 94].

Порівнюючи результати тестування французьких школярів з показниками учнів інших країн, помічено, що середні результати тестування французьких учнів, які навчаються в коледжах дорівнюють 10,2 (шкала від 0 до 20 балів), що є нижчим показником, ніж у учнів Великої Британії (10,8) або Фінляндії (11,5) [8, с. 3-4].

Перевірка та оцінювання робіт учнів проводилося згідно з узгодженою 1000-бальною міжнародною шкалою. Для кожного завдання, залежно від рівня його складності, встановлювався визначений бал. За міжнародною шкалою

УДК 371.26.(44)"19"

**МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ УЧНІВ У  
ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ ФРАНЦІЇ У КОНТЕКСТІ  
МІЖНАРОДНИХ ПОРІВНЯЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ  
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)**

*Пермякова О.*

*к. пед. н., асистент кафедри французької та другої іноземної мови  
Тернопільський національний педагогічний  
університет ім. Володимира Гнатюка*

**Постановка проблеми.** Для сучасної вітчизняної освіти характерною є тенденція до створення нової освітньої системи, прагнення до європейської інтеграції та посилення інтересу до вивчення міжнародного досвіду використання освітніх стандартів для визначення рівня навченості учнів. Актуальним питанням в умовах розбудови європейського освітнього простору є створення єдиних освітніх стандартів, у зв'язку з чим виникає потреба в ознайомленні з функціонуванням інших освітніх систем і вивченні міжнародного досвіду з вимірювання успішності учнів.

**Метою даної публікації** є висвітлення питання проведення моніторингу успішності французьких школярів у контексті міжнародних порівняльних досліджень, зокрема участь Франції у міжнародному дослідженні PISA.

**Аналіз останніх досліджень.** Аналіз останніх досліджень і публікацій дає змогу розглянути різні підходи науковців і дослідників до проблеми успішності учнів, проведення міжнародних порівняльних досліджень з якості знань тих, хто навчається. Питання міжнародних порівняльних досліджень з вимірювання успішності учнів розглядали вітчизняні (О. Локшина, І. Іванюк, Н. Лавриченко, Т. Лукіної та ін.) та зарубіжні (А. Бувье, М. Дюру-Белла, Ж. Левассер, Т. Роше, І. Робен) науковці. Проте, незважаючи на певні здобутки у вивченні даної проблеми, у працях науковців питання рівня успішності учнів кожної з європейських країн не було ще належного висвітлення.

**Виклад основного матеріалу.** Починаючи з 60-х рр. ХХ ст., у багатьох країнах світу проводять вибіркові дослідження рівня навченості учнів, які отримали назву міжнародні порівняльні дослідження [1, с.21]. Вони були започатковані Міжнародною Асоціацією з оцінювання навчальних досягнень (МАОНД) – (International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA) за підтримки Організації з економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) – (Organisation for Economic Cooperation and Development – OECD) і в останні роки проходять при підтримці Міжнародної організації з оцінки шкільної успішності (IEAP).

Наприкінці ХХ століття в країнах Європи спостерігається розвиток порівняльної педагогіки та підвищений інтерес до порівняльних міжнародних досліджень. Поряд з моніторингом якості навчання на національному рівні європейські країни беруть участь у міжнародних моніторингових дослідженнях. Починаючи з 90-х рр. ХХ століття, розроблено низку міжнародних програм дослідження учнівських знань, які дають можливість

Сучасний етап становлення й розвитку України як європейської держави, її входження в єдиний світовий освітній простір потребує приведення всіх показників і параметрів національної системи освіти до світових стандартів і принципів функціонування. Відтак – надзвичайно актуальним видається проведення аналізу світового досвіду прийому до вищих навчальних закладів у контексті українських освітніх традицій, реалій і проблем.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У нашій країні, де наразі відбувається масштабне реформування системи освіти, зокрема впроваджується система національного зовнішнього оцінювання, окреслені проблеми вимагають посиленої уваги науковців. Питання оцінювання якості освіти набули детального висвітлення у працях українських та зарубіжних учених І. Булах, В. Аванесова, Л. Гріневич, П. Клайна, А. Майорова, С. Ракова та ін. Ґрунтовний аналіз проблеми відбору студентів до вищих навчальних закладів здійснено Р.Гелмсом. Слід констатувати, що попри наявність публікацій фахівців з питань педагогічного оцінювання тема становлення ЗНО як складової національної системи освіти, яка є необхідним елементом, що тісно пов'язує загальну середню й вищу освіту, не набула належної розробки. Одним із важливих аспектів окресленої проблеми, на наш погляд, є створення й обґрунтування національної моделі вступу до вищих навчальних закладів.

**Метою даною статті** є аналіз світового досвіду прийому до вищих навчальних закладів у контексті українських освітніх реалій і проблем; осмислення ефективності ЗНО як системи, що покликана забезпечувати формування контингенту студентів ВНЗ; визначення шляхів її вдосконалення і становлення як складової національної системи освіти.

**Виклад основного матеріалу.** За висновками Р.Гелмса, прийом до закладів вищої освіти є потужним механізмом, який, регулюючи систему «на вході», забезпечує здатність вузу здійснювати свою місію та реалізовувати завдання вищої освіти, найголовніше з яких – робити внесок у національну економіку й досягнення соціальних цілей [1, с. 5]. Процедура відбору студентів до закладів вищої освіти у різних країнах суттєво відрізняються. Безумовно, що для держави, яка прагне покращити якість системи прийому, корисним є досвід інших країн.

Найчастіше у різних державах світу при вступі до закладів вищої освіти враховуються такі категорії показників: іспити, підготовка в середній школі, матеріали для розгляду, демографічні фактори.

Найголовнішим серед названого є *іспити*, які, у свою чергу поділяються на три групи: випускні іспити по закінченні здобуття середньої освіти, вступні тести та стандартизовані тести на здібності. Ураховуючи, що результати іспитів є ключовим критерієм відбору, усе розмаїття систем прийому до вищих навчальних закладів можна розподілити на кілька типів залежно від видів іспитів – від проведення кількох видів іспитів до повної відсутності останніх. У межах кожного типу можна виділити підтипи систем прийому, а саме: урахування при відборі абітурієнтів балів стандартизованого тесту на здібності та успішності у середній школі (Швеція); балів стандартизованого тесту на здібності та пакету документів кандидата (США); виключно результатів національного іспиту наприкінці навчання в середній школі (Франція, Австрія,

Ірландія, Єгипет) тощо [1, с. 7–9].

*Підготовка в середній школі* розглядається як числове вираження середнього бала атестата абітурієнта, який додається до бала з іспиту. Крім цього, може також враховуватися рейтинг абітурієнта у порівнянні з іншими випускниками. Важливим чинником є загальний рівень якості навчання в школі та її репутація, при цьому випускники шкіл з особливо високими вимогами є більш бажаними кандидатами до вступу. У деяких країнах від абітурієнтів вимагається надання цілого пакету документів, який включає есе, рекомендаційні листи, творчі роботи тощо. При вступі на мистецькі напрями окремі заклади проводять прослуховування.

*Демографічні фактори* (расова, етнічна приналежність, стать, соціальний статус тощо) часто використовують як допоміжний фактор, якщо всі інші умови виявилися рівними. У деяких системах прохідні бали знижені для представників малозабезпечених верств. В інших системах відносна вага конкретних демографічних чинників обчислюється за допомогою складних формул [1, с. 5–6].

Особливі умови прийому можуть встановлювати *елітні університети*. Так, у Кембриджському університеті (Великобританія) умови прийому залежать від обраного коледжу (факультету) та курсу (спеціальності). Процедура відбору включає такі завдання:

– написання есе (особливо для вступу на курси суспільних наук або мистецькі курси);

– тест для оцінки розумових якостей (Thinking Skills Assessment; TSA). Цей тест розроблено Кембриджським університетом для оцінки критичного мислення та спроможностей до вирішення проблемних ситуацій. Даний тест не прив'язаний до якогось окремого предмета, і тому використовується для оцінки абітурієнтів, що вступають на різні курси;

– вступний тест з біології та медицини (Bio-Medical Admissions Test; BMAT) – вимагається при вступі на курси медицини та ветеринарної медицини;

– кембриджський тест з права (Cambridge Law Test) – вимагається від абітурієнтів на більшість юридичних спеціальностей; як правило, проводиться, коли абітурієнт прибуває до Кембриджу для проходження співбесіди. Тест складається з одного питання, на яке слід відповісти протягом однієї години. При цьому для відповіді на питання не вимагається і не очікується попереднє знання правознавства. Окрім цього, абітурієнти проходять співбесіду [7].

В Оксфордському університеті (Великобританія) приблизно такі ж правила прийому. Проте для вступу на курси права вимагається проходження національного вступного тесту з права (Law National Admissions Test, LNAT) [6].

При вступі до Гарвардського університету (США) від абітурієнтів вимагається проходження тестів SAT або ACT, а також двох предметних тестів SAT. Окрім цього абітурієнти надають відомості про оцінки з середньої школи та рекомендації від двох вчителів [5].

Очевидно, що наявність широкого розмаїття систем вступу доводить, в першу чергу, те, що не існує однієї «правильної». Кожна країна формує свою

аналізу, синтезу, порівняння, моделювання, узагальнення, що становлять основу науково-дослідницької діяльності студентів.

Отримані результати дослідження не є вичерпними і не претендують на повне рішення проблеми, що вивчається. Подальшого дослідження вимагають питання використання інших сучасних технологій навчання як засобів формування готовності майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності.

**Резюме.** В статті розглянути можливості проблемного навчання у формуванні готовності майбутніх учителів математики до науково-дослідницької діяльності, проаналізовано взаємозв'язок проблемного і традиційного навчання в процесі формування готовності, що досліджується. **Ключові слова:** науково-дослідницька діяльність, проблемне навчання, майбутній вчитель математики.

**Резюме.** В статье рассмотрены возможности проблемного обучения в формировании готовности будущих учителей математики к научно-исследовательской деятельности, проанализирована взаимосвязь проблемного и традиционного обучения в процессе формирования данной готовности. **Ключевые слова:** научно-исследовательская деятельность, проблемное обучение, будущий учитель математики.

**Summary.** In the article possibilities of the problem teaching are considered in forming of readiness of future teachers of mathematics to research activity, intercommunication of the problem and traditional teaching is analyzed in the process of forming of this readiness. **Keywords:** research activity, the problem teaching is studies, future teacher of mathematics.

#### Література

1. Матюшкин, А.М. Проблемная ситуация в мышлении и обучении [Текст] / А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 168 с.
2. Машбиц, Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения [Текст] / Е.И. Машбиц. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.
3. Моторіна, В.Г., Горзій, Т.О. Проблемне навчання як фактор формування професійних умінь майбутнього вчителя математики педагогічних вчз [Текст] / В.Г. Моторіна, Т.О. Горзій : [Електронний ресурс]. – Режим доступу [http://www.rusnauka.com/NTSB\\_2006/Pedagogica/5\\_motorina.rtf.htm](http://www.rusnauka.com/NTSB_2006/Pedagogica/5_motorina.rtf.htm)
4. Никитина, Е.Ю. Применение технологии проблемного обучения при организации образовательного процесса в высшей школе [Текст] / Е.Ю. Никитина // Гуманизация образования в контексте системного подхода : материалы 4-й всероссийской конференции. – Бийск, 2007. – С. 266-269.
5. Суходольский, Г.В. Основы психологической теории деятельности [Текст] / Г.В. Суходольский. – Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1988. – 168 с.
6. Фридман, Л.М. Педагогический опыт глазами психолога : книга для учителя [Текст] / Л.М. Фридман. – М. : Просвещение, 1987. – 224 с.

Подано до редакції 12.01.2011

студента – вирішення проблемних ситуацій, а основним завданням традиційного навчання є озброєння студентів системою знань, умінь і навичок, то необхідне і можливе управління створенням проблемних ситуацій на основі наявних знань; навчальні проблеми, що народжуються з проблемних ситуацій, можливо вирішити тільки на базі опорних знань і методів пізнавальної діяльності, які, у свою чергу, формуються в процесі вирішення цих проблем і складають основу діяльничого компонента готовності студентів до науково-дослідницької діяльності; поєднання методів проблемного і традиційного навчання дозволяє якнайкраще врахувати специфіку навчального матеріалу; забезпечує органічну єдність репродуктивної і продуктивної пізнавальної діяльності майбутніх вчителів математики, стимулює і зберігає пізнавальний інтерес майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності протягом усього терміну навчання; дозволяє студентам краще розкрити свої можливості і здібності; дозволяє формувати вміння аналізувати, узагальнювати, висувати гіпотези, вибудовувати логіку міркувань, формулювати висновки, бачити протиріччя та ін.; сприяє виявленню найбільш раціональних для себе прийомів опанування знань і способів діяльності; створює умови для формування уявлень про процес теоретичного мислення і логіку наукового пізнання.

На взаємодію проблемного і традиційного навчання в професійній підготовці майбутніх вчителів математики істотно впливають: рівень знань студентів про науково-дослідницьку діяльність і фактичні знання з математики та методики навчання математиці; рівень розвитку умінь, прийомів, способів науково-дослідницької діяльності студентів; ті навчальні завдання, що пропонуються викладачем на кожному певному етапі організації науково-дослідницької діяльності у рамках навчального процесу; зміст і логіка навчального матеріалу (теоретичні, фактологічний матеріал, доведення теорем; факти, що підтверджують або суперечать відомим теоріям тощо); ліміт часу, відведеного на вивчення матеріалу.

Таким чином, на підставі вищевикладеного, можна зробити такі **висновки**: формування готовності майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності з використанням проблемного навчання є цілісним процесом поетапного включення їх в пошуково-спрямовану дослідницьку діяльність на основі створення і вирішення створених відповідно до мети проблемних ситуацій, що сприяють усвідомленню студентами цінності і сенсу науково-дослідницької діяльності і опануванню дослідницьких умінь і навичок. Використання можливостей проблемного навчання у формуванні готовності майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності забезпечує орієнтацію на потенційні можливості особистості; формування усвідомлення студентами цінності і сенсу науково-дослідницької діяльності; перетворення майбутнього вчителя математики на суб'єкта науково-дослідницької діяльності в процесі пошуку шляхів вирішення проблемних ситуацій; створення науково-орієнтованого освітнього середовища, спрямованого на розвиток пізнавального інтересу і самостійності студентів; організацію суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем і студентами; орієнтацію на цілеспрямований і систематичний розвиток умінь

систему прийому до вищих навчальних закладів, враховуючи як особливості держави на певній стадії її розвитку, питання загального контролю за системою вищої освіти та її впливом на суспільство та економіку, так і надійність та валідність усіх чинників, взятих до уваги при організації прийому. Указані складники визначають, зокрема, і роль уряду у формуванні контингенту студентів. Так, у Китаї прийом до вузів централізовано координується урядом, який не тільки визначає кількість місць у всіх вузах за всіма спеціальностями, але й призначає заклад і факультет для кожного абітурієнта на основі результатів національного іспиту й поданого переліку факультетів, бажаних для вступу [1, с. 7–8].

Процедурою визначення рівня та якості навченості учнів за допомогою зовнішнього стандартизованого тестування на федеральному або загальнонаціональному рівнях на різних етапах навчання користується багато країн: Австрія, Велика Британія, Ірландія, Італія, Литва, Нідерланди, Португалія, Румунія, Словенія, США, Фінляндія, Франція тощо.

Четвертий рік поспіль зовнішнє незалежне оцінювання (ЗНО) впроваджується в Україні. Система ЗНО покликана забезпечувати об'єктивне вимірювання навчальних досягнень випускників загальноосвітніх навчальних закладів; оптимізувати відбір абітурієнтів до вищих навчальних закладів на основі ефективних, демократичних і прозорих процедур; здійснювати моніторинг якості освіти на національному рівні.

За даними опитування, проведеного Management Systems International та Київським міжнародним інститутом соціології рівень довіри до ЗНО із року в рік зростає (рис. 1).

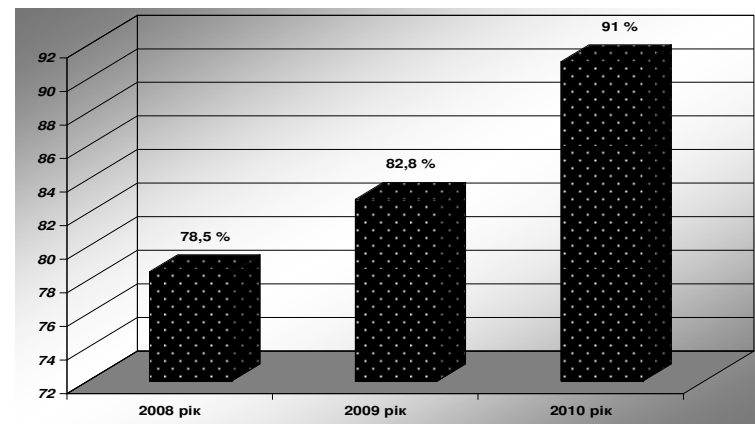


Рис. 1. Відсоток випускників шкіл, які повністю або частково довіряли ЗНО

Наскільки система тестів ЗНО надає повну інформацію ВНЗ для відбору найкращих студентів, дозволяє визначити прогностична валідність тесту.

П. Клайн розглядає прогностичну валідність як кореляцію між показниками тесту та деяким критерієм, що характеризує вимірювану властивість, але через певний час [3, с. 18]. Для її виявлення результати одного тесту порівнюють із результатами іншого тесту, який проводять через півроку або рік навчання.

Розглядаючи зміст поняття «прогностична валідність тесту» у контексті проблеми, окресленої в статті, слід зауважити, що *прогностична валідність тесту ЗНО – це співвідношення між балом, отриманим студентом на ЗНО, і результатами перших двох екзаменаційних сесій у ВНЗ. Вона показує, наскільки можливо за результатами ЗНО спрогнозувати майбутню успішність при навчанні у ВНЗ.*

Харківський регіональний центр оцінювання якості освіти разом з Харківським національним аерокосмічним університетом «ХАІ» проводить дослідження ефективності формування контингенту студентів ВНЗ на основі результатів ЗНО *на регіональному рівні*. Підсумком проведеного дослідження стало створення web-системи моніторингу ефективності формування контингенту студентів ВНЗ за результатами ЗНО, особливостями якої є унікальність бази даних, можливість гнучкої модифікації запитів.

Ефективність функціонування системи доведена на базі даних трьох ВНЗ м. Харкова. Свої особисті запити до бази даних може сформулювати будь-який користувач, що робить систему відкритою та спротною виконати кожний коректно поставлений запит у рамках тих даних, що зберігаються у базі даних. Створена web-система надає можливість отримувати відомості різним категоріям користувачів, а саме:

1) абітурієнтам та їх батькам – щодо конкурсу до ВНЗ, дозволяє обрати найбільш привабливу спеціальність, а також оцінити ступінь корумпованості або відсутності такої у ВНЗ;

2) учителям – інформації, яка слугуватиме підґрунтям для підвищення якості навчання у своєму навчальному закладі: про своїх учнів та результати їх навчання в ВНЗ; щодо привабливості того чи іншого освітнього закладу;

3) керівникам освітянської галузі всіх рівнів – щодо рейтингу навчальних закладів, що сприятиме оперативному реагуванню та ужиттю заходів щодо покращення ситуації.

У кінцевому підсумку надання усієї інформації має на меті підвищення якості освіти.

Результати дослідження прогностичної валідності тестів ЗНО *на національному рівні* були оприлюднені у жовтні 2009 р. Даний проект можна вважати першою в Україні спробою системного дослідження того, наскільки надійним є ЗНО, як критерій конкурсного відбору абітурієнтів. У ході дослідження визначалася кореляція середнього бала студентів першого курсу на зимовій та літній сесіях 2008/2009 навчального року із середнім балом сертифікатів із конкурсних предметів та середнім балом атестатів про повну загальну середню освіту. Кореляція між результатами ЗНО та середнім балом за дві екзаменаційні сесії склала 0,503. Кореляція із середнім балом атестата про середню освіту склала 0,399. За визначеною у світі класифікацією, прогностична валідність тестів ЗНО як критерію вступу до ВНЗ є високою [2, с. 17–18].

рефлексії власної діяльності в ході спільного аналізу проблемної ситуації вдосконалювалися уявлення про логіку наукового пізнання та основні розумові процеси, які притаманні науково-дослідницькій діяльності. Це сприяло активізації орієнтовного компонента науково-дослідницької діяльності.

В процесі вирішення протиріч, що лежать в основі проблемної ситуації, студенти засвоюють такі прийоми логічного мислення: уміння аналізувати, виділяти головні і другорядні ознаки явищ, процесів, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між ними, вибирати те або інше судження з декількох можливих, робити висновки, оцінювати правильність отриманих результатів, здійснювати перенесення засвоєних знань і способів діяльності в нові умови. Зазначені процеси теоретичного мислення складають основу умінь науково-дослідницької діяльності. Отже, робота в умовах проблемної ситуації дозволяє активізувати діяльнісний компонент готовності студентів до науково-дослідницької діяльності.

Надання можливості студентам самостійного аналізу власної діяльності на базі сформованих уявлень про неї дозволяє активізувати рефлексивний компонент науково-дослідницької діяльності.

Для практичної реалізації активізації науково-дослідницької діяльності засобами проблемної ситуації використовувалися: алгоритм створення проблемної ситуації; відповідна класифікація проблемних ситуацій.

Алгоритм створення проблемної ситуації має шість кроків-етапів [1]: пошуковий, аналітичний, підготовчий, визначально-вирішальний, кінцевий. На пошуковому етапі відбувається первинний відбір змісту навчального матеріалу на наявність загальнонаукових протиріч. На аналітичному – виявлення питань, на базі яких можливе створення проблемних ситуацій. Підготовчий етап спрямований на створення протиріч і формулювання проблем навчального чи наукового дослідження. На визначально-вирішальному етапі планується діяльність суб'єкта для забезпечення умов розвитку або практичної дії, або теоретичного мислення, та прогнозування можливостей вирішення проблемних ситуацій. Кінцевий етап присвячено аналізу діяльності суб'єкта та забезпечення рефлексії.

В процесі дослідження ми використовували таку класифікацію проблемних ситуацій, що сприяють активізації науково-дослідницької діяльності [4]: проблемні ситуації, створені викладачем при вивченні нового матеріалу, результатом яких є нове знання, що повідомляється викладачем; проблемні ситуації, що виникають при вивченні нового матеріалу і засновані на реальних протиріччях науки (можуть мати і не мати розв'язку); проблемні ситуації, що виникають в ході розумової діяльності студентів, і результатом яких є формування процесів теоретичного мислення.

Але при використанні проблемних завдань, необхідне реалізовувати можливості традиційного навчання, яке також впливає на формування науково-дослідницької діяльності майбутніх вчителів математики. Науково-дослідницька діяльність вимагає як необхідних знань, умінь, навичок дослідницьких дій, цілеспрямоване її формування може відбуватися як в процесі традиційного навчання, так і в процесі проблемного навчання; головне в проблемному навчанні – для педагога – створення проблемних ситуацій, для

взаємозв'язку традиційного і проблемного навчання при організації науково-дослідницької діяльності майбутніх вчителів математики.

В процесі дослідження ми виявили, що функції та структура проблемного навчання максимально наближені до процесу науково-дослідницької діяльності.

До функцій проблемного навчання відносяться: формування мотивації навчання; засвоєння системи знань і способів розумової діяльності; розвиток пізнавальних і творчих здібностей; формування навичок застосування системи логічних прийомів або окремих способів творчої діяльності; формування навичок застосування засвоєних знань в новій ситуації; формування умінь вирішувати навчальні проблеми; накопичення досвіду творчої діяльності, опанування методів наукового дослідження, рішення практичних проблем.

Структурно проблемного навчання було виявлено, що в його основі лежить проблемна ситуація, в основі якої, основою якої є протиріччя, що становить змістовну сторону проблеми. Воно виникає із-за дисбалансу між теоретичною і практичною інформацією, надлишком однієї і недоліком іншої або навпаки. Проблемна ситуація - це психологічний стан студентів, а умови появи проблемної ситуації створює викладач. Логіка вирішення проблемної ситуації імітує логіку наукового пізнання.

На підставі аналізу суті проблемного навчання були визначені такі його можливості у формуванні науково-дослідницької діяльності: науково-дослідницька діяльність має творчий (продуктивний) характер, тому цілеспрямоване її формування може відбуватися в процесі пошукової навчально-пізнавальної діяльності, що, у свою чергу, являється, провідним видом діяльності проблемного навчання; основна функція проблемного навчання – розвиток процесів теоретичного мислення (аналіз, синтез, узагальнення, конкретизація, абстракція, порівняння, аналогія), а ці процеси складають основу умінь науково-дослідницької діяльності, тому засобами проблемного навчання можливо цілеспрямовано формувати готовність студентів до науково-дослідницької діяльності; динамічність проблемних ситуацій, які є основою проблемного навчання, обумовлена діалектичними законами розвитку, тому у рамках вирішення проблемних ситуацій можливо формувати у студентів уявлення про логіку наукового пізнання і методології наукового дослідження, що сприяє формуванню орієнтаційного і діяльнісного компонентів; проблемна ситуація стимулює пізнавальну активність і підвищує інтерес до процесу навчання, тому за допомогою використання проблемних ситуацій можливе формування мотиваційного компонента готовності майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності.

Далі було проаналізовано можливості проблемної ситуації в активізації науково-дослідницької діяльності. Проблемна ситуація включає предметно-змістовну сторону, мотиваційну та особистісну.

Оскільки проблемна ситуація стимулює пізнавальні потреби майбутнього вчителя математики, то в процесі створення і вирішення проблемних ситуацій забезпечуються умови формування пізнавального інтересу до науково-дослідницької діяльності і потреби в ній.

У процесі залучення майбутніх вчителів математики до аналізу та

Автори дослідження прогностичної валідності тестів ЗНО на національному рівні – громадська організація «Центр освітньої політики» за підтримки програми USETI – зауважують, що паралельно з вивченням прогностичної валідності тестів доцільно визначати інші показники якості системи вступу до ВНЗ на основі ЗНО: справедливості системи вступу до ВНЗ і відповідності системи вступу ВНЗ запитам суспільства. У комплексі вони зможуть дати об'єктивне свідчення про стан забезпечення рівного доступу до якісної вищої освіти в нашій державі [2, с. 20].

Слід зазначити, що у країнах, які мають більший досвід впровадження систем оцінювання знань з метою здійснення абітурієнтського відбору, більшою мірою задіяні такі механізми функціонування громадянського суспільства як ринкові відносини. Яскравим прикладом може бути досвід США, де на кошти університетів створена недержавна неприбуткова організація ETS, яка опікується проведенням тестування і відбором студентів для ВНЗ. Якісний склад відібраних ETS студентів і є головним критерієм визначення університетами доцільності існування установи. Якщо ж ETS з якихось причин не влаштовуватиме університетську спільноту, американські виші мають можливість звернутися в іншу установу з аналогічними функціями – ACT. Прийде Україна до такої моделі формування студентського складу чи виробить іншу – покаже час, проте на даному етапі реформування освіти і суспільства найбільш прийнятним засобом творення власної освітньої траєкторії, можна вважати соціальний моніторинг. Соціальний моніторинг ми розглядаємо як періодичний збір, узагальнення та аналіз інформації про соціальний об'єкт для прийняття управлінських рішень на різних рівнях соціального управління.

Ставлення суспільства до ЗНО зафіксувало загальнонаціональне опитування населення України, проведене Фондом «Демократичні ініціативи» та Київським міжнародним інститутом соціології [4]. Окремі результати даного дослідження наведені у таблиці.

Таблиця 1

### Чому суспільство обирає ЗНО

Основні позитиви ЗНО	Згодні	Не згодні
Ставить усіх у рівні умови	50%	25%
Дало змогу обдарованим дітям вступати до будь-якого вузу, навіть найпрестижнішого	48%	25%
Зменшило рівень корупції при вступі до вузів	43%	28%
Стало кроком до справедливості у державі	40%	27%

Запровадження ЗНО абітурієнтів на національному рівні – це визначальний чинник у забезпеченні рівного доступу до якісної вищої освіти, він має стати стрижнем національної моделі прийому до вузів. У більшості країн світу концепцію системи стандартизованих національних тестувань

відпрацьовують спільно асоціації університетів, асоціації шкіл, асоціації студентів, асоціації роботодавців. Це, власне, і є природним шляхом існування системи освіти у громадянському суспільстві.

Усе наведене вище дозволяє зробити ряд **висновків і пропозицій щодо подальшого дослідження проблеми:**

Ключовою цінністю громадянського суспільства є прозора система освіти. Перший крок на шляху до прозорості освіти в Україні уже зроблений: успішно впроваджене ЗНО.

Першочерговими й найбільш актуальними на сьогодні можна вважати дві проблеми: дослідження прогностичної валідності тестів та формування власної моделі вступу до ВНЗ.

Система ЗНО абітурієнтів в Україні не є поки що органічною складовою національної системи освіти, а тому іще одним аспектом дослідження окресленої проблематики має стати виявлення та аналіз механізмів впливу соціальних факторів на ефективність зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень.

**Резюме.** Автор розглянуто вплив зовнішнього незалежного оцінювання на формування контингенту студентів вищих навчальних закладів. Проаналізовано світовий досвід прийому до вищих навчальних закладів у контексті українських освітніх реалій і проблем. Виокремлюючи основні складові відбору абітурієнтів - іспити, підготовка в середній школі, матеріали для розгляду, демографічні фактори, автор акцентує увагу на іспитах. Зазначено, що основним критерієм визначення ефективності зовнішнього незалежного оцінювання як системи відбору абітурієнтів має стати прогностична валідність тесту ЗНО. Автор наголошує на важливості створення науково обґрунтованої національної моделі прийому до ВНЗ. **Ключові слова:** вища освіта, вступні іспити, зовнішнє незалежне оцінювання, прогностична валідність, модель прийому до вищих навчальних закладів, соціальний моніторинг.

**Резюме.** Автор рассматривает влияние внешнего независимого оценивания на формирование контингента студентов высших учебных заведений. Проанализирован мировой опыт приема в высшие учебные заведения в контексте украинских образовательных реалий и проблем. Выделяя основные составляющие отбора абитуриентов – экзамены, подготовка в средней школе, материалы для рассмотрения, демографические факторы, автор акцентирует внимание на экзаменах. Подчеркивается, что основным критерием определения эффективности внешнего оценивания как системы отбора абитуриентов должна стать прогностическая валидность теста ВНО. Автор отмечает необходимость создания научно обоснованной национальной модели приёма в ВУЗы. **Ключевые слова:** высшее образование, вступительные экзамены, внешнее независимое оценивание, прогностическая валидность, модель приема в высшие учебные заведения, социальный мониторинг.

**Summary.** The author examines an impact of External Independent Testing on the formation of the higher educational institutions students contingent. Global experience of the admission to the higher educational institutions in connection with

прагненням до самоосвіти, але не завжди адекватним оцінюванням власної діяльності

Низький рівень характеризується нестійким інтересом до математики та методики викладання математики, нерозумінням соціальної і особистісної значущості науково-дослідницької діяльності, незначним уявленням про науково-дослідницьку діяльність, невмінням працювати з літературою, бачити проблему, виділяти протиріччя, нездатністю самостійно збудувати логіку дослідження, недостатньою задоволеністю власною діяльністю, нездатністю до творчого рішення завдань, незначною рефлексією своєї діяльності, не завжди адекватною самооцінкою, фрагментарним самоаналізом, відсутністю прагнення до саморозвитку і самовдосконалення.

Нульовий рівень характеризується повною відсутністю інтересу до науково-дослідницької діяльності, відсутністю відповідних знань і умінь.

Проблемне навчання протягом усього терміну навчання майбутніх вчителів математики у ВНЗ використовується с поступовим ускладненням. Традиційно вважається, що оскільки вчорашні школярі недостатньо до нього підготовлені, то питома вага проблемного навчання зростає на старших курсах. Зростання ступеня проблемності у процесі навчання від року до року навчання здійснюється таким чином: 1) проблемний виклад знань викладачем в поєднанні з відтворюючою діяльністю студентів; 2) проблемний виклад в поєднанні з самостійною роботою студентів за зразком; 3) комбінована лекція (проблемний виклад в поєднанні з реконструктивно-варіативною діяльністю студентів); 4) комбінована лекція, в яку входить частково-пошукова діяльність студентів; 5) проблемне навчання: створення проблемних ситуацій викладачем і навчально-дослідницька робота студентів [3].

В процесі підготовки майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності послідовне використання засобів проблемного навчання повинно забезпечити просування студентів від низького рівня сформованості науково-дослідницької діяльності до більш високого.

Відносно навчального процесу система проблемного навчання, яка б охоплювала його повністю, ще недостатньо розроблена. Як справедливо зазначає О. Матюшкін, основна вимога до проблемного навчання у ВНЗ, це те, що воно повинно бути реалізоване в усій системі навчальної роботи студентів. Ми вважаємо, що це положення повинно розповсюджуватися і на науково-дослідницьку діяльність студентів. Зокрема, виходячи з того, що поза особистісною діяльністю проблемна ситуація не створюється, О. Матюшкін пропонує використати систему теоретичних, практичних і лабораторних завдань (задач), виконання яких передуватиме засвоєнню нових знань і призводить до виникнення пізнавальної потреби в засвоєнні знань [1].

У нашому дослідженні, наряду з іншими педагогічними умовами, ми реалізували такі умови, що сприяють формуванню готовності до науково-дослідницької діяльності саме засобами проблемного навчання, а саме: використання можливостей проблемного навчання у формуванні готовності студентів до науково-дослідницької діяльності; активізацію науково-дослідницької діяльності студентів на основі створення і вирішення проблемних ситуацій в навчальному процесі; забезпечення тісного



розглядаємо готовність студентів до науково-дослідницької діяльності як підсистему готовності до професійної діяльності і результат підготовки до даного виду діяльності, і як складову частину їх професійної підготовки. Даний вид готовності проявляється не лише в професійній діяльності, але також в ній формується і розвивається. Таким чином, готовність до науково-дослідницької діяльності включає мотиваційно-ціннісне ставлення до цієї діяльності, систему методологічних знань, дослідницьких умінь та навичок, що дозволяють продуктивно їх використовувати при вирішенні виникаючих професійних завдань, а також сформованої здатності до рефлексії та адекватного самоконтролю.

На підставі узгодження структури готовності і структури науково-дослідницької діяльності нами були визначені такі компоненти готовності студентів до науково-дослідницької діяльності: мотиваційний, такий, що характеризується усвідомленням значущості знань про науково-дослідницьку діяльність в процесі навчання школярів математиці, наявністю позитивного мотиву до проведення науково-дослідницької діяльності, особистісного сенсу в науково-дослідницькій діяльності, задоволеністю від здійснення власної науково-дослідницької діяльності; орієнтаційний, що включає уявлення про логіку і етапи наукового пізнання, структуру наукового дослідження, етапи науково-дослідницької діяльності, теоретичні та практичні засади вивчення математичних та методико-математичних явищ, способи отримання і обробки результатів; діяльнісний, що визначається уміннями планувати і реалізовувати власну дослідницьку діяльність, працювати з літературою, аналізувати, виділяти головне, бачити проблему дослідження, виявляти протиріччя, формулювати гіпотези, здійснювати підбір відповідних засобів для проведення дослідження, робити висновки; рефлексія, припускає здатність до самоаналізу, об'єктивної самооцінки, самокритики, готовність до подолання труднощів, виявлення і усунення їх причин.

Рівні сформованості готовності майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності: високий, середній, початковий і нульовий.

Високий рівень характеризується розумінням значущості науково-дослідницької діяльності, інтересом до математики та методики викладання математики і науково-дослідницької діяльності, задоволеністю від вивчення цих дисциплін і власної науково-дослідницької діяльності, володінням базовими знаннями відносно математики, методики навчання математики, умінням аналізувати, систематизувати, узагальнювати, структурувати наукові факти, працювати з літературою, володінням логікою наукового дослідження, здатністю самостійно спланувати власну дослідницьку роботу і реалізувати її, високою пізнавальною активністю, адекватною самооцінкою, здатністю аналізувати власну діяльність і виявляти способи і шляхи саморозвитку.

Середній рівень характеризується розумінням особистісної значущості науково-дослідницької діяльності, поверхневими уявленнями про науково-дослідницьку діяльність, несформованістю навичок науково-дослідницької діяльності, нестійким інтересом до математики та методики викладання математики і науково-дослідницької діяльності, неповним володінням базовими знаннями і уміннями, не завжди адекватною самооцінкою,

the Ukrainian reality and problems of education was analyzed. Pointing out main components of the applicants' selection – examination, training in the secondary school, documents for application, demographical factors, the author emphasizes examination. It is underlined, that the main criterion to evaluate efficiency of External Independent Testing as a system of applicants' selection has to be prognostical validity of the EIT test. The author notes necessity of creation of scientifically grounded national system of admission to the higher educational institutions. **Keywords:** higher education, entrance examination, external independent testing, prognostical validity, admission model, social monitoring.

#### Література

1. Гелмс Р. Прийом до університетів: світовий досвід / Роберт Матросс Гелмс // Вісник ТІМО. — 2010. — №4-5. — С. 5—13.
2. Ковтунець В. Пілотне дослідження прогностичної валідності ЗНО абітурієнтів 2008 року за результатами зимової та літньої сесії 2008/2009 навчального року / В.В. Ковтунець, С.А. Раков // Вісник ТІМО. — 2009. — №11. — С. 15—20.
3. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов. Перевод Е. П. Савченко. — М.: «ПАН Лтд.», 1994. — 283 с.
4. Як ставиться населення до вступу до вузів за результатами зовнішнього оцінювання (результати загальнонаціонального опитування) [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://www.maidan.org.ua/news/for-print.php3?bn=maidan\\_news&key=1270655278](http://www.maidan.org.ua/news/for-print.php3?bn=maidan_news&key=1270655278) – 8 квітня 2010 р.
5. Harvard College Office of Admissions [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://www.admissions.college.harvard.edu/apply/application\\_process/index.html](http://www.admissions.college.harvard.edu/apply/application_process/index.html)
6. How to apply – University of Oxford [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://www.ox.ac.uk/admissions/undergraduate\\_courses/how\\_to\\_apply/index.html](http://www.ox.ac.uk/admissions/undergraduate_courses/how_to_apply/index.html).
7. Undergraduate Admissions: Cambridge Admissions Office – Additional work or tests [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.cam.ac.uk/admissions/undergraduate/apply/tests.html>.

Подано до редакції 18.01.2011

УДК 378.146

### ОСОБЕННОСТИ КОНТРОЛЯ В СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ВУЗА

*Бартошевич Ирина Александровна*

*магистр педагогических наук*

*Барановичский государственный университет, Республика Беларусь*

Понимание сущности контроля в традиционной и инновационных дидактических системах различно, его специфику определяют особенности системы обучения, в которой он применяется. Целевой, содержательный, процессуальный, оценочно-результативный компоненты системы контроля

взаємозв'язані між собою, представляючи єдинство, яке є елементом вищого порядку – дидактичної системи. Кожен з даних компонентів системи контролю відноситься до відповідного компонента дидактичної системи, тому виявляють і аналізують особливості контролю необхідно в зв'язку з компонентами дидактичної системи. Дослідження дидактичної системи з позиції зв'язку параметрів, що визначають її сутність, дозволяє розглядати цю категорію як багаторівневу, системну єдиність, що складається з взаємопов'язаних і взаємодіючих компонентів, що утворюють єдину, цілісну структуру, підпорядковану досягненню поставлених цілей, спрямованих на забезпечення ефективності навчання.

На сучасному етапі вища школа орієнтована на впровадження компетентної дидактичної системи, спрямованої на формування спеціаліста нового типу. Розглянемо специфіку контролю в цій дидактичній системі. Представляючи компоненти системи контролю, зауважимо, що, незважаючи на те, що кожен з них має певну самостійність у досягненні конкретних завдань, всі вони знаходяться в єдинстві. Важливість кожного елемента залежить від етапу його функціонування і спрямованості на рішення певних дидактичних завдань.

*Цілевий компонент системи контролю навчальних досягнень студентів.* Ціль виступає ключовим компонентом, що дозволяє викладачеві і студенту усвідомити кінцевий результат спільної діяльності. Лише за умов відповідності цілі контролю навчальних досягнень студентів ціль навчання можна досягти бажаних результатів. Правильно організований контроль, спрямований на об'єктивне визначення навчальних досягнень студентів, виступає важливим умовою підвищення якості підготовки спеціалістів. Згідно з державними стандартами вищої освіти нового покоління (2008) метою навчання і відповідно контролю в вищій школі виступає рівень сформованості академічної, соціально-особистісної і професійної компетенцій випускника.

*Змістовий компонент системи контролю навчальних досягнень студентів.* В залежності від типу дидактичної системи зміст контролю різний. В умовах традиційної дидактичної системи використовуються норми, готові образці діяльності, що виправдали себе і стали стереотипами для педагогічної середовища. Відповідно, об'єктами контролю в традиційній системі виступають знання, вміння і навички. Нові стандарти вищої освіти визначили перехід процесу навчання від традиційної дидактичної системи, заснованої на надійності, фундаментальності знання, але не завжди гарантуючої практичність його застосування, до компетентної. Об'єктом навчання і контролю навчальних досягнень студентів в сучасній дидактичній системі виступає рівень сформованості системи компетенцій, що дозволяє навчаним користуватися отриманими знаннями на практиці: рівень володіння знаннями по вивченій дисципліні; рівень сформованості навичок застосування знань в певній ситуації; рівень

вчителів математики. У межах цієї статті ми плануємо розглянути можливість проблемного навчання у формуванні готовності майбутніх учителів математики до науково-дослідницької діяльності, проаналізувати взаємозв'язок проблемного і традиційного навчання в процесі формування готовності, що досліджується.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз і узагальнення практичного досвіду і наукових досліджень з проблеми формування готовності студентів до науково-дослідницької діяльності підтвердив, що науково-дослідницька діяльність має велике значення для формування теоретичного мислення і розвитку професійно-творчих якостей (творчої активності, творчої самостійності тощо) і здібностей майбутнього педагога.

Розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів математики, у тому числі, засобами науково-дослідницької діяльності є одним з пріоритетних завдань професійної підготовки у ВНЗ [1 – 6].

Важливим напрямком у формуванні професійних умінь майбутнього вчителя вважають проблемне навчання. Незалежно від того, чи оперують автори терміном проблемне навчання (О. Матюшкін), методи проблемного навчання (С. Архангельський), проблемно-пошукові методи (М. Гарунов), метод розв'язання пізнавальних завдань (Р. Нізамов), всі вони єдині в тому, що проблемне навчання – основний спосіб залучення студентів до самостійного наукового пошуку, ефективний засіб розвитку їх пізнавальної активності і творчості.

Таким чином, проблемне навчання є одним з ефективних шляхів залучення студентів до науково-дослідницької діяльності. Розглянемо можливість використання проблемного навчання у формуванні науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів математики.

Науково-дослідницька діяльність майбутніх учителів математики пов'язана з вирішенням творчих дослідницьких завдань професійної спрямованості із заздалегідь невідомим вирішенням. Зазвичай, вона включає такі етапи: постановку проблеми; збір та вивчення відповідного теоретичного матеріалу; визначення необхідних методик дослідження і практичне оволодіння ними; накопичення власного матеріалу, його аналіз і узагальнення, власні висновки [1; 5; 6].

Структура науково-дослідницької діяльності, як і іншої діяльності є сукупністю взаємопов'язаних і взаємообумовлюючих компонентів: мотивів (сукупність соціально обумовлених і особистісних потреб, що спрямовані на предмет наукового пізнання); мети (отримання об'єктивне нового знання об'єкту реальності і формування способів дії з опанування цього знання); об'єкту (фрагмент матеріальної або духовної дійсності, що виділений для дослідження); предмету (сукупність певних властивостей об'єкту); процесу (послідовність дій, що протікають відповідно до логіки наукового дослідження); продукту або результату (нове об'єктивне або суб'єктивне знання про дійсність) [5; 6].

На підставі аналізу поняття „готовність”, представлено о сутності науково-дослідницької діяльності нами було прийнято визначення готовності майбутніх учителів математики до науково-дослідницької діяльності. Ми

## ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

*Овчинникова Марина Вікторівна*

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики теорії та методики навчання математики, докторант РВНЗ "Кримський гуманітарний університет" (м Ялта)*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку системи вищої освіти України науково-дослідницька діяльність студентів, у тому числі, майбутніх учителів математики, набуває все більшого значення і перетворюється на один з основних компонентів їх професійно-педагогічної підготовки. Опанування навчальних дисциплін також вимагає від студентів оволодіння методами наукового пізнання і дослідницькими вміннями. Якісно сформована науково-дослідницька діяльність стає необхідною умовою ефективної педагогічної діяльності майбутніх учителів математики. Система підготовки вчителів математиків до науково-дослідницької діяльності, як підсистема їх професійної підготовки, має свій зміст, який визначається особливостями і закономірностями професійно-педагогічної спрямованості науково-дослідницької діяльності, передбачає реалізацію професійної сутності, форм і методів засвоєння знань, умінь і навичок, дає змогу обґрунтувати метаутворювальні аспекти педагогічної системи.

У педагогічній науці питання формування науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів розглядалося неодноразово, проте сучасні соціальні умови визначають необхідність пошуку нових напрямів в професійній підготовці майбутніх учителів, у тому числі, вчителів математики, які забезпечать оптимальні шляхи формування їх готовності до науково-дослідницької діяльності у професійних умовах.

**Аналіз досліджень і публікацій** показав постійний інтерес дослідників до даного феномену. Так, основи організації науково-дослідницької діяльності вивчалися в роботах класиків педагогічної науки Л. Виготського, В. Краєвського, В. Крутецького, І. Лернера, С. Рубінштейна, Ю. Саурова. Процес формування дослідницьких умінь студентів розглядали О. Абдулліна, С. Архангельський, Н. Кузьміна та ін. Проблему активізації дослідницької діяльності студентів розробляли Д. Вилькеєв, М. Данилов, П. Підкасістий, М. Махмутов, О. Матюшкін.

Ряд сучасних дисертаційних досліджень питанням формування науково-дослідницької діяльності студентів (Ф. Галлуліна, О. Гріфанова, Р. Сельдимірова, О. Кукліна, О. Казанцева тощо). Але питання формування готовності майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності остається відкритим.

Результати констатуючого експерименту показали недостатній рівень сформованості науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів математики. Тому метою дослідження стало виявлення умов, які сприятимуть ефективному формуванню науково-дослідницької діяльності майбутніх

сформованості умінь, навичок застосування знань в незнакомій ситуації; рівень сформованості професійного застосування знань, умінь, навичок.

Разное понимание термина «усвоение» является причиной качественно и количественно различной оценки подготовленности обучающихся к будущей профессиональной деятельности. Содержание понятия «уровень усвоения» варьируется от репродуктивного воспроизведения материала к способности использования его на практике. Различия в интерпретации данного понятия заключаются в структуре дидактических систем, каждая из которых ставит определенные цели, достигаемые в процессе обучения.

Анализ различных подходов к выявлению уровней усвоения и контроля позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, в большинстве подходов отсутствует уровень творческого осмысления, профессионального применения, однако нормативные документы [1, 2, 3] определяют его как необходимый компонент подготовки обучающихся на современном этапе. Во-вторых, отсутствует последовательность в уровнях усвоения: невозможно применять материал на уровне творческого осмысления, профессионального применения, не научившись его оценивать, анализировать, синтезировать. Данные неточности в выявлении уровней усвоения учебного материала не позволяют использовать эти подходы в инновационных дидактических системах.

Учитывая особенности компетентностной дидактической системы, мы предлагаем выделить четыре уровня контроля учебных достижений студентов [4]:

*запоминание, узнавание, воспроизведение* (основа для реализации способов деятельности; студент способен не только узнавать предметы, объекты, процессы, но и воспроизводить информацию, рассмотренную при обучении);

*понимание, интерпретирование, применение* (направленность на применение усвоенных знаний в стандартных ситуациях; деятельность осуществляется по образцу, в знакомой ситуации);

*аналитико-синтезированный поиск* (основа для применения усвоенной на уровне знаний информации в сочетании со способами деятельности (умениями, навыками) в незнакомой ситуации; студент умеет осуществлять действия, алгоритм выполнения которых изучен на занятиях, но содержание и условия их выполнения являются новыми);

*творческое осмысление, профессиональное применение* (самостоятельное приобретение студентами необходимых знаний и умений, развитие творческих способностей, формирование профессиональных умений и навыков, что возможно при решении педагогических задач в условиях самостоятельной творческой, научно-исследовательской, проектной деятельности).

В процессе обучения и контроля между уровнями существует тесная взаимосвязь, позволяющая установить качество усвоения студентами учебного материала и приобретенного опыта (так, деятельность 2-го уровня базируется на деятельности 1-го, так как, не изучив теоретический материал, нельзя научиться применять его в стандартных ситуациях). Такой подход к выделению уровней усвоения и контроля позволяет актуализировать не только знания, но и опыт, способы преобразовательной деятельности в

процессе решения профессиональных задач, что представляется значимым для практики.

Таблица 1

Соотношение цели обучения, уровня и объекта контроля

Соотношение цели обучения, уровня и объекта контроля		
Цель	Объект	Уровень
усвоение теоретических знаний по дисциплине	знания по изучаемой дисциплине;	запоминание, узнавание, воспроизведение;
формирование умений, навыков применения полученных знаний	умения, навыки применения знаний в знакомой ситуации;	понимание, интерпретирование, применение;
развитие и закрепление умений по применению полученных знаний	умения, навыки применения знаний в незнакомой ситуации;	аналитико-синтезированный поиск;
применение ЗУН в моделированной профессиональной ситуации	профессиональное применение знаний, умений, навыков;	творческое осмысление, профессиональное применение;

*Процессуальный компонент контроля учебных достижений студентов.* Сличение достижений студента с эталоном осуществляется при помощи форм контроля на основе определенных методов, совместной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на выявление, оценивание и измерение учебных достижений студентов. Уделяя внимание пооперационному систематическому контролю, мы, основываясь на классификации методов по объекту контроля учебной деятельности студента, выделяем следующие методы контроля:

*рецептивно репродуктивной деятельности* (способность к воспроизведению изученного материала);

*репродуктивно продуктивной деятельности* (способность к применению изученного материала в стандартных ситуациях);

*продуктивно поисковой деятельности* (способность к применению знаний, умений, навыков в незнакомых ситуациях);

*продуктивно профессиональной деятельности* (способность к творческому осмыслению и профессиональному применению изученного материала).

Формы контроля можно рассматривать в разных отношениях к его методам. К организационным формам контроля относятся: индивидуальная, парная, групповая, фронтальная и комбинированная формы, взаимоконтроль, самоконтроль. Формы контроля могут быть традиционными (опрос, коллоквиум, зачет, экзамен, др.) и инновационными (деловая игра, эссе,

health, family planning, child birth, guaranteeing of his personal growth and spiritual potential disclosure.

It is found that listening to the live performance of classical and contemporary music, reflecting the depth of positive human emotions, can lay the groundwork for possible early interaction between mother and child, helping pregnant women to harmonize their condition, improve mood, and establish contacts with their future baby.

The importance of a series of lectures, concerts of classical music for future mothers and young children within the cultural information project "Mozart Effect" is revealed.

It is determined that the informational and educational cooperation culture, medicine and pedagogy has an important social meaning - pays public attention to the possibility of personality forming, from the prenatal period, changes attitude to prenatal child, promotes of necessary social skills education for future parents, adds to classical music that makes for personality's harmonious education. **Keywords:** early childhood development, prenatal education, conscious parenting, classical music.

**Литература**

1. Жерновой В. Музыка до рождения. / В. Жерновой. Збірник наукових праць Кримського гуманітарного університету «Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України» - Випуск 16, частина 1 – Ялта, 2010.- С.153-155.

2. Закон України про Загальнодержавну програму «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» на період до 2016 року. – Відомості Верховної Ради України (ВВР). – № 29. – 2009.– 395 с.

3. Иванченко Г. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы / Г. Иванченко. – М.: Смысл, 2001. – 264 с.

4. Ильин Е. Эмоции и чувства / Е. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.

5. Кэмбелл Д. Дж. Эффект Моцарта. / Д. Дж. Кэмбелл / пер с англ. Л. М. Щукин. – Мн. ООО «Попурри», 1990. – 320 с.

6. Лазарев М. Рождение до рождения / М. Лазарев. – М.: ООО «Издательский дом «Кодекс», 2009 – 303 с.

7. Тарасов Г. О психологии искусства / Г. Тарасов // Вопр. психол. – 1992. – № 1 – 2. – С. 105 – 110.

8. Филиппова Г. Материнство и основные аспекты его исследования в психологии / Г. Филиппова // Вопросы психологии. – 2001. – № 2. – С. 22–36.

9. Чичерина Н. Воспитание до рождения. Книга о пренатальном воспитании будущих и настоящих родителей. / Н. Чичерина.– М. Academia, 2007 – 100 с.

10. Barbara L. Frederickson. Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. Prevention & Treatment. Volume 3. Article 0001a, posted March 7.– 2000.–p. 241

Подано до редакції 21.01.2011

Визначено, що інформаційно-просвітницьке співробітництво культури, медицини і педагогіки має важливе соціальне значення – звертає увагу суспільства на можливість формування особистості, починаючи з пренатального періоду, зміною ставлення до внутрішньоутробного малюка, сприяє вихованню необхідних соціальних навичок у майбутніх батьків, долучає до класичного музичного мистецтва, що сприяє вихованню гармонійної особистості. **Ключові слова:** ранній розвиток дитини, пренатальне виховання, усвідомлене батьківство, класична музика.

**Резюме.** Освітлена важна проблема впливу мистецтва, в частині класическої музики, на створення гармонічної і безпечної середовища для всебічного фізического, соціально-емоціоного, творчесеского розвитку дітей, починаючи з пренатального періоду.

Визначено актуальність проблеми, розкрито теоретическі і практическі аспекти її рішення. Відзначено, що сьогодні пристальне увагу сучасних учених в різних областях науки сфокусовано на формуванні психологічесескої атмосфери осознанного родительства. Підкреслюється необхідність формування відповідального відношення людини до свого образу життя, всім складовим здоров'я, плануванню родині, народженню дитини, забезпеченню його особистого розвитку і розкриття духовного потенціалу.

Вияснено, що прослушування живої виконання класическої і сучасної музики, відображаючи всю глибину позитивних людських емоцій, дозволяє закласти основу для максимально раннього взаємодіяння матері і дитини, допомагаючи вагітній жінці гармонізувати своє стан, покращити настрій, налаштувати контакт зі своїм майбутнім малюком.

Відкрито значимість проведення циклу лекцій-концертів класическої музики для майбутніх матерів і маленьких дітей в рамках культурно-інформаційного проекту «Ефект Моцарта».

Визначено, що інформаційно-просвітницьке співробітництво культури, педагогіки і медицини має важливе соціальне значення – звертає увагу суспільства на можливість формування людини, починаючи з пренатального періоду, змінюючи ставлення до внутрішньоутробного малюка, сприяє вихованню необхідних соціальних навичок у майбутніх батьків, долучає до класического музического мистецтва, що сприяє вихованню гармонічної людини. **Ключевые слова:** раннее развитие ребенка, пренатальное воспитание, осознанное родительство, классическая музыка.

**Summary.** The important problem of the art influence, including classical music, to create a harmonious and safe environment for the comprehensive physical, social, emotional, language, creative and cognitive children's development from the prenatal period are dealt.

The actuality of the problem, the theoretical and practical aspects of its solution are determined. It is noted that today the attention of modern scholars in various fields of science focuses on the psychological climate conscious parenting forming. It is noted the necessity of a responsible attitude to mode of life, all components of

проект, др.). Анализ приказов, положений, инструктивных писем Министерства образования Республики Беларусь [5] в качестве основных форм организации педагогического контроля позволяет выделить следующие: контрольная работа, зачет, экзамен, курсовой проект (работа), дипломный проект (работа). Для контроля качества образования стандартами высшего образования нового поколения [2] рекомендуется использование следующих форм: типовые задания, тесты по отдельным разделам дисциплины и дисциплине в целом, компьютерные тесты, письменные контрольные работы, коллоквиумы, устный опрос во время занятий, составление рефератов по отдельным разделам дисциплины, выступления студентов на семинарах, защита курсовых работ, защита отчетов по производственным практикам, письменный экзамен, устный экзамен, государственный экзамен. Соотношение уровня усвоения, формы и метода контроля представлено следующим образом:

Таблиця 2

Соотношение уровня усвоения, формы и метода контроля

Соотношение уровня усвоения, формы и метода контроля		
Уровень	Метод контроля	Форма контроля
запоминание, узнавание, воспроизведение;	рецептивно репродуктивный;	тест типовые задания диктант
понимание, интерпретирование, применение;	репродуктивно продуктивный;	коллоквиум контрольная работа
аналитико-синтезированный поиск;	продуктивно поисковый;	тест беседа дискуссия дебаты
творческое осмысление, профессиональное применение;	продуктивно профессиональный;	эссе педагогическая ситуация педагогический проект реферат

*Оценочно-результативный компонент контроля учебных достижений студентов.* В основе систем контроля учебных достижений студентов находятся различные шкалы, средства для измерения свойств объекта, в которых отношения выражены особенностями числового или порядкового ряда. В современной дидактике различают количественную и порядковую оценочные шкалы [6], позволяющие оценить результат обучения различными формами.

Сущность количественных шкал заключается в представлении оценки учебных достижений студентов числом. Преимущество данных шкал заключается в их простоте и определенности, однако применение связано со значительной потерей внутренней информативности [6]. Количественная шкала находит свою реализацию в *традиционной балльной системе оценивания*. На современном этапе оценка уровня овладения знаниями,

умениями, навиками, способами діяльності в белорусских вузах осуществляется по 10-балльной количественной шкале, в основе которой лежит модель обученности человека, предложенная В. П. Симоновым.

Порядковые шкалы являются более содержательными и информативными в сравнении с количественными. Особенностью порядковых шкал выступает сравнение объекта с подобными ему объектами [6], что способствует введению обстановки состязательности, «борьбы» за знания. Рейтинговая система оценивания является разновидностью порядковой ранговой шкалы, где итоговая отметка обучающегося зависит от рейтинга, кумулятивного индекса, представляющего накопительную количественную оценку результатов обучения студентов. Примерами порядковой описательной шкалы выступают оценка результатов обучения студентов альтернативными терминами «зачет», «незачет», а также безотметочная система оценивания.

В стандартах высшего образования нового поколения рекомендовано использование тестовой и рейтинговой систем контроля и оценивания уровня сформированности компетенций студентов. В высшей школе традиционная вопросно-ответная система оценивания учебных достижений студентов является массовой, однако при этом наблюдается тенденция постепенного вытеснения данной системы тестовой, рейтинговой системами, которые призваны стимулировать студентов к систематической аудиторной и внеаудиторной работе, направлены на объективное оценивание уровня учебных достижений студентов.

Необходимо подчеркнуть, что студент умеет приспособиться к любой строгой системе контроля и оценивания и необходимо идти не на ее ужесточение [7], а на создание оптимальной системы контроля, направленной на выявление, оценивание и измерение учебных достижений студентов, включающих усвоение знаний, овладение умениями по их усвоению и применению, развитие творческого потенциала личности, формирование профессиональных умений и навыков, развитие личностных качеств обучающихся.

Рассмотрение контроля как компонента дидактической системы, зависимость его цели, содержания, процесса, оценки результата от компонентов дидактической системы указывают на невозможность привнесения нового в систему контроля, не соответствующего сущности дидактической системы, в которой он применяется. При проведении контроля необходимо четко представлять дидактическую систему, в которой он будет применен: выбор методов, форм контроля должен соответствовать методам, формам обучения, подчиняться целям, направленным на получение желаемого результата. Анализ дидактической системы, в которой применяется контроль, позволяет избежать следующих ошибок при его организации и обеспечить достижение желаемой цели: несоответствие цели обучения цели контроля, объектов обучения объектам контроля, методам, формам обучения методам и формам контроля.

**Резюме.** В данной статье рассматривается специфика контроля учебных достижений студентов в современной дидактической системе. Автор раскрывает особенности целевого, содержательного, процессуального и

Концертна частина включає 10-11 номерів: 2-3 сольних (фортепіано, клавесин, орган, гітара, арфа у варіантному поєднанні); 2-3 вокальних номери, один з яких – обов'язково коліскова; 2-3 ансамблевих дуетів (струнні, духові, та т.п. із фортепіано); 1-2 камерних ансамблів (тріо, квартети, т.п.). У кожній програмі звучить музика Моцарта – як основний концепт проекту «Ефект Моцарта».

У проекті, окрім солістів філармонії, беруть участь діти, що професійно займаються музикою. Маленькі віртуози, що несуть заряд добра і оптимістичного світовідчуття, є для майбутніх батьків прикладом раннього занурення дитини у світ духовності і краси, гармонійного розвитку і особистісного зростання.

Крім того, на концертах надається адаптована до сприйняття наукова інформація про важливість свідомого ставлення до народження дитини, формування соціальних навичок спілкування, материнської прихильності та необхідності пренатального виховання для гармонійного розвитку дитини.

**Висновки.** Таким чином, інформаційно-просвітницьке співробітництво культури, педагогіки і медицини має важливе соціальне значення – звертає увагу суспільства на можливість формування особистості, починаючи з пренатального періоду, змінює ставлення до внутрішньоутробного малюка, сприяє вихованню необхідних соціальних навичок у майбутніх батьків, долучає до класичного музичного мистецтва, що сприяє вихованню гармонійної особистості.

**Перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** У подальших дослідженнях можлива розробка деяких аспектів проекту, пов'язаних з поширенням і впровадженням його концепції в різні організації, що займаються проблематикою відповідального батьківства та раннього гармонійного розвитку дитини.

**Резюме.** Висвітлення важливу проблему впливу мистецтва, зокрема класичної музики, на створення гармонійного і безпечного середовища для всебічного фізичного, соціально-емоційного, творчого та пізнавального розвитку дітей, починаючи з пренатального періоду.

Визначена актуальність проблеми, розкрито теоретичні та практичні аспекти її вирішення. Зазначено, що сьогодні пильну увагу сучасних вчених у різних галузях науки сфокусовано на формуванні психологічної атмосфери усвідомленого батьківства. Підкреслюється необхідність формування відповідального ставлення людини до свого способу життя, всіх складових здоров'я, планування сім'ї, народження дитини, забезпечення її особистісного росту і розкриття духовного потенціалу.

З'ясовано, що прослуховування живого виконання класичної та сучасної музики, що відображає всю глибину позитивних людських емоцій, дозволяє закласти основу для максимально ранньої взаємодії матері і дитини, допомагаючи вагітній жінці гармонізувати свій стан, поліпшити настрій, налагодити контакт зі своїм майбутнім малюком.

Розкрито значущість проведення циклу лекцій-концертів класичної музики для майбутніх матерів та маленьких дітей в межах культурно-інформаційного проекту «Ефект Моцарта».

звучання живої музики народжується прихильність і формується гармонія людських відносин [4;5;6;7].

У світлі вирішення окреслених проблем, вперше в Україні з січня 2010 року в Харкові діє культурно-інформаційний проект «Ефект Моцарта» (цикл лекцій-концертів класичної музики для майбутніх матерів та маленьких дітей). Розробку проекту здійснено у співпраці медицини та музичної педагогіки на підставі вивчення та аналізу численних наукових досліджень у галузі перинатології та музикального мистецтва.

Основна ідея лекцій-концертів – це створення особливої емоційної атмосфери, яка сприяє формуванню тісного контакту та взаємодії майбутньої матері та дитини. Програма збудована на «живому» звучанні найкращих зразків класичної музики, поетичних творів, демонстрації репродукцій найкращих майстрів живопису, вплив яких на формування соматичної, психічної та духовної структури людини загальновідомий.

Програма лекцій-концертів складається з урахуванням результатів проведених раніше наукових досліджень. Виходячи з ролі музики в створенні гармонійного емоційного та фізичного стану вагітної жінки та внутрішньоутробної дитини, враховується тривалість концерту (не більше 1 години), співвідношення музичної частини (концертних номерів) і тексту (прозаїчного і поетичного): 50 хвилин музики та 10 хвилин тексту. Текстова частина складається з 70% поетичних текстів та 30% прози.

Поетичний текст, що випереджує музичні номери, передбачає не тільки тематичний та емоційний настрій на співзвучний йому музичний твір, а й включає використання метроритмічного позитивного впливу поезії на слухачів, що створює певну атмосферу та сприяє вихованню в дитини інтонаційно-ритмічного та рифмічного слуху.

Прозаїчний текст - розмова з глядачем - використовується у концерті для надання інформації про ставлення до внутрішньоутробного малюка, роль пренатального спілкування, про етапи формування материнської прихильності, атмосфери єднання матері і дитини, вплив музики на емоційний стан матері та розвиток малюка. У процесі спілкування з публікою, закладаються і основи музичної культури, розвивається інтерес до класичної музики. Використання різних жанрів та стилів музики необхідне для формування пренатальної мовної конституції та гармонійної стимуляції слухового аналізатору в дітей.

У програмі концерту обов'язково звучить музика бароко, класицизму, п'єси романтичного стилю, сучасна зарубіжна й національна класика. Дуже важливий вибір самих творів – музика повинна бути творчою, яскравою, важливо, щоб майбутня мама слухала приємні, світлі мелодії, які відображають всю глибину людських емоцій.

Існує певний підбір і поєднання музичних інструментів. У кожному концерті звучить вокальна музика, і особливе, центральне місце відводиться колисковій, виконання якої є обов'язковим. Колискова пісня - це особливий діалог між матір'ю і дитиною, слова і музика якого підказані серцем. Це пісня материнської душі, любові і неповторної ніжності, яка дарує щастя, спокій і умиротворення. Саме через колискову пісню в дитини формуються перші враження, що переростають у потребу в духовному слові та музиці.

оценочно-результативного компонентом контролю в компетентностной дидактической системе. Подчеркивается зависимость цели, содержания, процесса контроля и оценки учебных достижений студентов от компонентов дидактической системы. Невозможно привнести новое в систему контроля, не соответствующее сущности дидактической системы, в которой он применяется. **Ключевые слова:** дидактическая система, компетентностная дидактическая система, контроль

**Summary.** The peculiarities of assessment and evaluation in the modern system of education are discussed in the article. The author presents the components of the system of assessment and evaluation. The interdependence of the system of education and the system of assessment and evaluation is emphasized. It is impossible to change the system of assessment and evaluation without changing the system of education. **Keywords:** the system of education, competence system of education, assessment, evaluation

#### Література

1. О концепции развития педагогического образования в республике Беларусь: Постановление совета министров Респ. Беларусь, 18 апреля 2000 г., № 527 // Консультант Плюс: Версия Проф. Технология 3000 [Электронный ресурс] / ООО «ЮрСпектр». – М., 2009.
2. Образовательный стандарт Республики Беларусь. Высшее образование. Первая ступень: ОСРБ 1-02 03 07-2008. – Введ. 12.06.2008. – Минск: Министерство образования Республики Беларусь, 2008. – 65 с.
3. О совершенствовании преподавания иностранных языков»: приказ МО Респ. Беларусь, 26 окт. 2010 г., №660 // Министерство Образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа: <http://www.minedu.unibel.by/main.aspx.guid=14641>. - Дата доступа: 25.11.2010.
4. Бартошевич, И. А. Методы контроля и оценивания уровня усвоения студентами учебного материала / И. А. Бартошевич // Адукацыя і выхаванне. - 2009. - № 8. - С. 46-51.
5. Бартошевич, И. А. Генезис отечественной системы контроля в высшей школе / И. А. Бартошевич // Вестник Полоцкого университета (Педагогические науки - Серия Е). - № 11. – С. 31-34.
6. Гузеев, В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология / В. В. Гузеев. – М.: Народное образование, 2006. – 240 с.
7. Вербицкий, А. А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов / А. А. Вербицкий, Т. А. Платонова. – М., 1986. – 180 с.

Подано до редакції 13.01.2011

УДК 378.14

## ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

*Почиваліна Ганна Вікторівна*

*аспірант спеціальності „Теорія та методика виховання”  
Інститут педагогіки, психології та інклюзивної освіти  
Факультет педагогіки і управління навчальними закладами  
РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)  
Науковий керівник: канд. пед. наук, проф. Горбунова Н.В.*

**Постановка проблеми.** Докорінні зміни в змісті освіти вимагають підготовки кваліфікованих кадрів нової генерації для освітньої діяльності. Тому в державних нормативно-правових документах висуваються завдання вдосконалення навчального процесу вищої школи, пошуку шляхів і засобів його інтеграції у світову освітянську систему, модернізації змісту професійної підготовки вчителів, розробки та апробації нових освітніх технологій.

Одним із пріоритетних напрямів сучасної освіти України є навчання та виховання підростаючого покоління на засадах громадянськості, патріотизму, толерантності й поваги до різних народів. Формування особистісних рис громадянина України, виховання демократичного світогляду є головною метою громадянського виховання, про що зазначається в Конституції України, Національній доктрині розвитку освіти, Законах України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності та інших державних нормативно-правових документах.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** На сучасному етапі різні аспекти громадянського виховання підростаючого покоління розкрито в працях багатьох вітчизняних учених: теоретико-методологічні основи проблеми громадянського виховання в умовах державотворення (П. Ігнатенко, Б. Чижевський, М. Ярмаченко); роль національних цінностей у громадянському вихованні (Л. Крицька, В. Оржеховська, О. Сухомлинська); особливості народознавчого підходу до виховання підростаючого покоління (Н. Косарева, В. Поплужний, Ю. Руденко, М. Стельмахович); пошуків суспільного виховного ідеалу (В. Москалець, Г. Софінська, Є. Сявко, О. Терещенко); психолого-педагогічних особливостей формування громадянина (І. Бех, М. Боришевський); формування світогляду громадянина України, національної та громадянської самосвідомості (О. Вишневський, К. Чорна). Значення формування громадянської зрілості в майбутніх педагогів розкрито в працях Т. Мироненко, Н. Самохіної [1].

**Мета статті:** обґрунтувати актуальність та доцільність обраної теми.

**Виклад основного матеріалу.** Громадянське виховання – процес формування громадянськості як інтегрованої якості особистості, що надає людині можливість відчути себе морально, соціально, політично і юридично працездатною і захищеною [3].

Вирішення проблеми громадянського виховання підростаючого покоління

Яскраві та просвітлені емоції матері необхідні дитині ще до народження і є дуже важливим фактором, що забезпечує формування її позитивного досвіду. Емоційний стан вагітної істотно впливає на особливості формування психічних функцій внутрішньоутробного малюка і подальший сценарій його життя [8; 9]. Для гармонізації необхідно, щоб вагітну жінку оточували речі, події, які викликають позитивні емоції і відображають в собі закони гармонії Всесвіту. Потужним випромінювачем хвиль гармонії та краси є твори класичної музики та живопису, які викликають цілий спектр яскравих емоцій [9; 10]. Тільки пробуджуючи радість в людині, можна переконатися в тому, що ця емоція розвивається, що життя майбутньої матері досить насичено радісними переживаннями. За спостереженнями фахівців, внутрішньоутробна дитина дуже залежима від емоційного, фізичного та психологічного стану матері, а також - від атмосфери взаємовідносин між батьками [8; 9; 10]. Якщо батьки мають життєствердуюче світовідчуття, вміють радіти різноманітним подіям і явищам навколишнього світу, якщо коло цих активаторів радості широкі і різноманітні, то і в дитини за допомогою механізмів соціального навчання формується радісне світосприйняття [6; 8; 10].

Програми з формування відповідального батьківства та охорони дітей повинні передбачати гарантований доступ майбутніх батьків до інформаційно-просвітницьких проектів з питань планування сім'ї, народження дитини, створення сприятливого середовища для реалізації її потенційних можливостей і гармонійного зростання. Важлива роль у наданні інформації населенню належить засобам масової інформації, громадським організаціям, спеціальними проектами. Одним з ефективних способів впливу на формування внутрішнього світу особистості, її культурного та моральної самосвідомості, внутрішньої гармонії та соціалізації є мистецтво. Використання різних видів мистецтва для досягнення позитивних змін в інтелектуальному, емоційному і особистісному розвитку людини дозволяє зробити цей процес найбільш гармонійним, ненав'язливим і ефективним [3; 5; 7]. За твердженням багатьох фахівців у галузі педагогіки, психології, медицини та культури одним з факторів, що впливають найбільш глибоко на духовну і фізичну сферу людини, є класична музика - як частина мистецтва, яка має найсильніший відгук у душі людини, формує справжнє сприйняття краси в житті, сприяє духовному відродженню. Класична музика є одним із найбагатших і дієвих засобів естетичного та духовного виховання, його ядром. Саме під її впливом формується емоційна сфера людини, удосконалюється мислення, виховується доброта і чуйність, такі необхідні нам сьогодні [1; 4; 5; 7].

Численні дослідження останніх років показують, що прослуховування живого виконання класичної та сучасної музики, що відображає всю глибину позитивних людських емоцій, дозволяє закласти основу для максимально ранньої взаємодії матері і дитини, допомагаючи вагітній жінці гармонізувати свій стан, поліпшити настрій, налагодити контакт зі своїм майбутнім малюком. Особливо підкреслюється, що найбільший емоційний вплив надає живе виконання музичних творів, коли публіка буквально «дихає» позитивною виконавської енергетикою, чує неспотворені електронікою чарівні тембри скрипки, гобою і флейти, фортепіано, органу або клавесину. Саме в момент



педагогічних та соціальних факторів у розвитку дитини, відповідальності сім'ї і суспільства за створення гармонійного і безпечного середовища для життя.

Проблеми визначення тісного зв'язку між наявністю необхідних компонентів нормального розвитку дитини і станом її фізичного та духовного здоров'я знайшли своє відображення в працях М. Лазарева, Б. Теплова, Ж. Царегородцевої, Н. Чичеріної та ін. Останнім часом з'явилися дослідження, в яких проаналізовано та науково доведено, що фізичний і психологічний розвиток дитини залежить від особливостей та ступеню батьківського піклування ще на етапі пренатального виховання (Д. Віннікотт, Г. Філіппова, Е. Ейдеміллер та ін. ).

Вплив мистецтва на гармонійний фізичний та духовний розвиток людини сучасна наука також досліджувала з різних точок зору. Аналіз наукових джерел переконує, що пошуки вітчизняних та зарубіжних вчених, спрямовані на розробку цього поняття, привели до виникнення різних його тлумачень. Сучасні дослідники вивчали цей процес в аспекті сприйняття мистецтва, зокрема музики (Г. Иванченко, С. Ільїн, К. Ізард, Г. Тарасов); розглядали ефект впливу класичного мистецтва на розвиток інтелекту та креативності особистості (Г. Айзенк, Д. Векслер, В. Жерновой, З.Д. Кембелл, Р. Стернберг). Вчені Л. Брусиловский, О.Галинська, В. Завьялова, К. Швабе, К. Шумпф досліджували музикотерапевтичний вплив класичної музики на гармонізацію психічного та фізичного стану людини. Однак серед вивчених джерел відсутні спеціальні наукові розробки, присвячені розгляду проблеми впливу музичного мистецтва на пренатальне виховання і ранній розвиток дитини в аспекті створення гармонійного та безпечного середовища для її життя.

**Формулювання цілей статті.** Тому метою даної статті є дослідження впливу мистецтва, зокрема класичної музики, на створення гармонійного і безпечного середовища для раннього розвитку дитини, починаючи з пренатального періоду.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сьогодні пильну увагу сучасних вчених у різних галузях науки сфокусовано на проблемі створення сприятливого середовища для всебічного фізичного, соціально-емоційного, мовного, творчого та пізнавального розвитку дітей, починаючи з пренатального періоду. У психолого-педагогічній науці навіть з'явився новий напрямок - пренатальне виховання. Більшість серйозних психологів, педагогів та лікарів тепер упевнені в необхідності пренатального виховання, тобто виховання дитини до народження. "Пренатальное" - слово латинського походження: "пре" означає "до", "натал" - "народження" Основне завдання пренатального виховання - допомогти майбутній мамі налагодити контакт з дитиною і розширити можливості взаємодії з нею [9].

Результати численних досліджень сучасних науковців вказують на те, що саме в пренатальний період у внутрішньоутробного малюка формується ставлення до зовнішнього світу, яке згодом знайде своє відображення у подальшому житті. У період вагітності між матір'ю і плодом встановлюється найтісніший багаторівневий зв'язок, який є інтегруючою основою, що визначає подальший розвиток дитини.

через реалізацію технології громадянського виховання в вищому навчальному закладі дозволить значно підвищити рівень сформованості громадянськості у студентській молоді. На сьогодні, проблемі громадянського виховання приділяється достатньо уваги, загалом, розглядаються теоретичні аспекти проблеми, а також надаються практичні поради щодо розв'язання цієї проблеми. Але на нашу думку, відсутня загальна система виховної роботи з студентською молоддю. Технологія громадянського виховання – це цілісна система, в якій процес громадянського виховання розглядається комплексно: з теоретичної, практичної та методичної сторін. Саме це зумовило вибір теми дисертаційного дослідження: „Громадянське виховання студентської молоді в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу”.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконане в рамках комплексної теми „Розробка інноваційних технологій підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах полікультурного освітнього середовища” (0103И004597), яка розробляється на кафедрі педагогіки та управління закладами освіти Кримського гуманітарного університету (м. Ялта) під керівництвом доктора педагогічних наук, професора Л. Редькіної.

**Мета дослідження** – визначити, науково обґрунтувати й експериментально перевірити технологію громадянського виховання студентської молоді в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

Відповідно до мети дослідження визначено основні *завдання*:

— розкрити особливості громадянського виховання студентської молоді в навчально-виховному процесі ВНЗ;

— визначити сутність понять „громадянське виховання”, „громадянськість”;

— виявити та науково обґрунтувати педагогічні умови ефективності реалізації технології громадянського виховання студентської молоді в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу;

— експериментально перевірити ефективність технології громадянського виховання студентської молоді в навчально-виховному процесі ВНЗ.

**Об'єкт дослідження** – громадянське виховання студентської молоді в вищому навчальному закладі.

**Предмет дослідження** – технологія громадянського виховання студентської молоді в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

**Гіпотеза дослідження** ґрунтується на припущенні, що реалізація технології громадянського виховання студентської молоді в навчально-виховному процесі ВНЗ може ефективно здійснюватися за таких умов:

— створення позитивної мотивації у студентської молоді в навчально-виховному процесі ВНЗ;

— спрямування змісту громадянського виховання на формування відповідних професійних якостей у студентів;

— запровадження методів та форм активно-творчої громадянської діяльності студентської молоді у рамках технології громадянського виховання;

— розробка та впровадження в навчально-виховний процес методичних рекомендацій щодо реалізації технології громадянського виховання студентської молоді в ВНЗ.

У дисертаційній роботі використаний комплекс методів дослідження: *теоретичні* – аналіз поняттєво-термінологічної системи з метою розкриття сутності громадянського виховання, поняття „технологія”; узагальнення результатів із проблеми громадянського виховання студентської молоді на основі вивчення психолого-педагогічної, філософської, соціологічної літератури та методичної літератури з метою визначення переваг та недоліків технології громадянського виховання; *емпіричні* – тестування, анкетування за рівнем сформованості громадянськості у студентської молоді, аналіз продуктів діяльності для визначення особливостей функціонування технології громадянського виховання; *статистичні* – кількісний та якісний аналіз експериментальних даних; *прогностичні* – моделювання, констатувальний і формувальний експерименти.

Методологічну основу дослідження склали на філософському рівні: закони і категорії наукового пізнання; діалектична теорія про взаємозв'язок, взаємозумовленість і цілісність явищ у природі; принципи пріоритету загальнолюдських цінностей, розвитку, науковості, цілепокладання, історизму, діяльності, єдності індивідуального й соціального, теорії та практики, які забезпечують об'єктивність щодо вивчення предметів і явищ існуючої дійсності (Г. Гегель, С. Гессен, І. Кант, П. Фейєрбах); на конкретно-науковому рівні: праці з філософії освіти (Н. Нічкало), філософії виховання (І. Зязюн, В. Шинкарук); теоретичні аспекти соціології, теорії соціалізації та соціальної роботи (В. Андрущенко, Р. Арцишевський, Л. Бойко, Е. Іванов, В. Ядов); концептуальні положення теорії громадянського становлення особистості (М. Боришевський, М. Бургін, К. Гаджиев); психолого-педагогічні основи громадянського виховання молодших школярів (І. Бех, О. Киричук, І. Кон, В. Крутецький, Н. Нікітіна, Р. Павелків, С. Рубінштейн); концептуальні основи розвитку особистості молодшого школяра (Н. Алігавабов, О. Доукіна).

*Теоретичну основу дослідження* становлять ідеї Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності; Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті, закону України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, в яких знайшли розкриття проблеми демократизації та гуманізації всіх сторін життя сучасного суспільства і системи освіти; положення наукових праць, у яких розкриваються особливості та закономірності громадянського виховання (Г. Ващенко, М. Грушевський, А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський); дослідження провідних учених, присвячених проблемі становлення громадянськості у підростаючого покоління (М. Болдирев, М. Гончаров, М. Стельмахович, О. Сухомлинська, І. Тараненко, К. Чорна).

*Наукова новизна роботи* полягає в тому, що автором *вперше* розроблено та обґрунтовано технологію громадянського виховання студентської молоді. Показано можливість використання технології громадянського виховання в рамках вивчення дисципліни „Технології виховного процесу”.

## ВПЛИВ КЛАСИЧНОЇ МУЗИКИ НА СТВОРЕННЯ ГАРМОНІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ РАНЬОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ (В МЕЖАХ ПРОЕКТУ «ЕФЕКТ МОЦАРТА»)

**Вохмяніна Ірина Вадимівна**

кандидат педагогічних наук

доцент кафедри виконавчої майстерності та оркестрової підготовки ХНПУ ім. Г.С. Сковороди

**Пасічник Ірина Петрівна**, к. м. н.

асистент кафедри загальної практики - сімейної медицини Харківського національного медичного інституту

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Сучасний етап розвитку суспільства характеризується широким спектром інновацій, спрямованих на поширення можливостей для оптимального росту та розвитку дітей, формування психологічної атмосфери усвідомленого батьківства, в якій діти будуть народжуватися та розкриватись як особистості. До окремих аспектів цієї проблеми привернуто увагу фахівців у різних галузях науки і культури. Комісія ВООЗ по соціальних детермінантах здоров'я в 2005 році визначила ранній розвиток дитини як пріоритетну проблему охорони здоров'я. У рамках Національного плану дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дітей на період до 2016 року пропаганда здорового способу життя, підвищення ролі сім'ї у створенні оптимального середовища для гармонійного розвитку дитини відзначені як основні напрями. Підкреслюється необхідність формування відповідального ставлення людини до свого способу життя, всіх складових здоров'я, планування сім'ї, народження дитини, забезпечення її особистісного росту і розкриття духовного потенціалу [2]. Серйозність поставлених завдань усвідомлюється і педагогічно наукою. Особливого значення в цьому аспекті набувають питання створення гармонійного і безпечного середовища для раннього розвитку дитини, починаючи з пренатального періоду та впливу на ці процеси мистецтва, зокрема класичної музики.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.** Значущість проблеми раннього виховання, розкриття її максимальної реалізації творчих здібностей дитини підкреслюються в основних державних документах (Концепції національного виховання, Національній доктрині розвитку освіти в Україні, законах «Про освіту» тощо).

Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про те, що актуальність цієї проблеми не викликає сумнівів, різні її аспекти досліджувалися багатьма науковцями. Окремі аспекти проблеми раннього розвитку дитини були предметом теоретичних досліджень у психології, педагогіці та медицині.

Так, теоретико-методологічні основи проблематики раннього розвитку дитини розкрито в наукових розробках Г. Брехмана, В. Брутмана, І. Добрякова, В. Розанова та інших. Сутність основної концепції в тому, що діти з'являються на світ із різним фізичним та розумовим потенціалом, який обумовлений генетичними чинниками та індивідуальним досвідом, отриманим ще в утробі матері. Тому необхідно чітко усвідомлення ролі біологічних, психолого-

подальшого дослідження проблеми соціокультурного розвитку людини, зокрема майбутніх вчителів, засобами діалогу.

**Резюме.** У статті розглядається концепція діалогу культур як чинника соціокультурного розвитку особистості. Також аналізуються принципи діалогу, роль вчителя в методиці діалогу культур, характер процесу навчання і виховання в умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя та учнів. **Ключові слова:** діалог, діалог культур, культура, полікультурна освіта, суб'єкт-суб'єктна взаємодія.

**Резюме.** В статье рассматривается концепция диалога культур как фактор социокультурного развития личности. Так же анализируются принципы диалога, роль учителя в методике диалога культур, характер процесса обучения и воспитания в условиях субъект-субъектного взаимодействия учителя и учеников. **Ключевые слова:** диалог, диалог культур, культура, поликультурное образование, субъект-субъектное взаимодействие.

**Annotation.** In the article the conception of dialogue of cultures as factor of social and cultural development of personality is considered. Also the principles of dialogue, the role of teacher in methods of dialogue of culture, the character of process of education in conditions of subject-subject interaction of teacher and pupils are analyzed. **Keywords:** dialogue, dialogue of cultures, culture, multicultural education, subject-subject interaction.

#### Література

1. Бахтин М. М. Проблема поэтики Достоевского/М.М. Бахтин. – М.: Сов. Россия, 1979. – 318 с.
2. Выготский Лев Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – с.192.
3. Гукаленко О.В. Поликультурное воспитание как процесс формирования национальной и этнической толерантности у современной молодежи/ О.В.Гукаленко // Известия Академии педагогических и социальных наук. – Москва-Воронеж: НПО «МОДЭК», 2005. – С. 121-128.
4. Каган М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – СПб: Петрополис, 1996. – С.171.
5. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарагмальной рефлексии / И.А. Колесникова. – СПб.,1999. – С.226.
6. Яценко Т.С. Основы глубинной психокоррекции: феноменология, теория і практика/ Т.С. Яценко. – К.: Вища школа, 2006. – 382с.

Подано до редакції 29.01.2011

*Уточнено та конкретизовано* поняття „громадянське виховання”.

*Подальшого розвитку* набуло дослідження процесу професійної підготовки студентської молоді на основі застосування розробленої в ході експериментального дослідження технології громадянського виховання.

*Практична значущість результатів дослідження* полягає в експериментальній перевірці теоретичної моделі громадянської культури студентської молоді, впровадженні технології громадянського виховання в навчально-виховний процес ВНЗ; розробці методичних рекомендацій з громадянського виховання студентів.

Теоретичні положення та результати дослідження можуть використовуватись у процесі професійної підготовки студентської молоді вищих навчальних закладів.

Достовірність результатів дослідження забезпечувалася теоретичною обґрунтованістю вихідних положень; використанням апробованого діагностичного інструментарію; експертною перевіркою висновків і методичних рекомендацій; застосуванням методів що є адекватними меті, завданням дослідження, кількісним і якісним аналізом експертних даних.

*Апробація результатів дослідження.* Основні положення і результати дослідження викладено на Міжнародній науково-практичній конференції „Розвиток міжнародного співробітництва в галузі освіти у контексті Болонського процесу” (м. Ялта), Міжнародній науково-практичній конференції „Вища школа: національні пріоритети і європейські орієнтири” 29-30 квітня 2010 р., а також у V міжвузівській науково-практичній конференції „Інтеграція змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів” 30-31 березня 2010 р., науково-практичній конференції „XII тиждень науки”.

**Висновки.** Актуальність та значущість обраної теми дисертаційного дослідження, в першу чергу, зумовлені вимогами сучасності. Суспільству необхідна професійно підготовлена молодь із певними принципами, поглядами на життя, тобто громадянсько-зріла молодь, яка буде працювати та творити на благо своєї держави. Цього можна досягти тільки організуючи цілеспрямовану, планомірну, систематичну навчально-виховну роботу у вищому навчальному закладі.

**Резюме.** В статті визначено науковий апарат дослідження, наукову новизну та практичну значущість з проблеми громадянського виховання студентської молоді в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу. **Ключові слова:** громадянське виховання, студентська молодь, навчально-виховний процес.

**Резюме.** В статье определен научный аппарат исследования, научная новизна и практическая значимость по проблеме гражданского воспитания студенческой молодежи в учебно-воспитательном процессе высшего учебного заведения. **Ключевые слова:** гражданское воспитание, студенческая молодежь, учебно-воспитательный процесс.

**Summary.** In the article the scientific apparatus of research, scientific novelty and practical meaningfulness, is certain on issue of civil education of student young people in the учебно-воспитатель'nom process of higher educational establishment. **Keywords:** civil education, student young people, учебно-воспитатель'nyy process.

### Література

1. Завалевський Ю. І. Проблеми соціально-громадянського виховання особистості та підходи до її розв'язання в історії теоретичної думки / Ю. І. Завалевський // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 4. – С. 55–64.

2. Ігнатенко П. Р., Поплужний В. Л., Косарева Н. І., Крицька Л. В. Виховання громадянина : Психолого – педагогічні і народознавчі аспекти : Навчально-методичний посібник. – К. : Інститут змісту і методів навчання, 1997. – 252 с.

3. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // „Дошкільне виховання”. – 2003. – №2. – С. 3–8.

Подано до редакції 21.01.2011

УДК81'243

### ПЕДАГОГІЧНА СКЛАДОВА СТАНОВЛЕННЯ САМОСТІЙНОСТІ ФАХІВЦЯ В ІНШОМОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

*Савченко Анатолій Петрович*

*к.пед.н., доцент кафедри сучасних європейських мов*

*Національного університету державної податкової служби України*

Завдання вищої школи – надати студентам можливість максимально оволодіти розмовною мовою, професійною термінологією для плідної творчої діяльності майбутнього фахівця, оптимально використовуючи резерви навчальної роботи з іноземної мови.

Оскільки іноземна мова вивчається на економічних факультетах з метою її використання у майбутній професійній діяльності, то саме з цієї точки зору оволодіння іноземною мовою, як засобом задоволення фахових потреб економіста, складає професійний інтерес для студентів. Іноземна мова в системі навчальних дисциплін повинна служити засобом постійної передачі студентам професійно корисної інформації, оновлення та збагачення знань зі спеціальності, бути засобом досягнення, в першу чергу, цілі підвищення рівня освіченості, ерудиції в межах своєї спеціальності, адже робота на професійному рівні потребує постійного самостійного вдосконалення майстерності, поповнення професійних знань.

**Аналіз наукової літератури** свідчить про те, що проблема організації та оптимізації навчального процесу, удосконалення методів навчання завжди була однією з найбільш актуальних проблем освіти. Ці питання обговорювалися у наукових працях багатьох психологів та педагогів. Теорія навчальної діяльності розглядалась у роботах Д.Брунера, П.Гальперіна, В.Давидова, Д.Ельконіна, Г.Костюка, О.Леонтьєва, В.Ляудіс; С.Максименка; С.Рубінштейна, О.Сердюка. Питання оптимізації, активних методів та інноваційних технологій навчання знайшли відображення у наукових працях А.Алексюка, Ю.Бабанського, В.Беспалька, М.Гузика, І.Лернера, Н.Мойсеюк, Н.Ничкало, Л.Одерія, П.Олійника, В.Онищука, І.Підласого, О.Пометун, І.Прокопенка, Л.Романишиної, М.Скаткіна, М.Ярмаченка. Теорії інтенсивного

компоненті. Тому ми наполягаємо на включенні його в структуру діалогу.

Дуже важливим у методології діалогу культур є роль вчителя, яка полягає в тому, що він є організатором діалогу, він залучає учнів до ситуації мислення. Відповідно, основою педагогічної підготовки вчителя повинні бути не тільки логіка конкретного предмету, ще й психологія та логіка культури (філософія культури) і філософія взагалі разом з широкою гуманітарною освітою.

Реалізація всебічної соціокультурної фахової підготовки, визначаючи зміну характеру процесу і об'єкту навчання, припускає і зміну основної схеми взаємодії вчителя і учнів на суб'єкт-суб'єктну учбову співпрацю. Інформаційно-контролюючи функції викладача повинні все більше уступати місце власне координаційним. На думку О. Виготського “Вчитель з наукової точки зору тільки організатор соціального виховного середовища, регулятор і контролер її взаємодії з кожним учнем” [ 2, с.192].

Невипадково, що підхід до учня як “об'єкту” навчання і виховання привів до певного відчуження від школи учнів, батьків, навчання втратило сенс для них; знання виявилися зовнішніми по відношенню до реального життя. Таким же відчуженим від освітнього процесу виявився і вчитель, позбавлений можливості самостійно ставити освітні цілі, обирати засоби і методи своєї діяльності.

**Висновки.** Таким чином, реалізуючи концепцію діалогу культур в учбовому процесі, особистість знаходиться в центрі навчання, освіти. Відповідно вся освіта, центруючись на тому, хто навчається, на його особі, стає антропологічною і культурологічною за метою, змістом і формами організації. Аналіз зв'язку освіти і культури показує безпосередню залежність їх один від одного, показує, що успішне подолання кризи, як сучасної культури, так і труднощів сучасної школи може бути знайдено тільки на шляхах побудови всього педагогічного простору на принципах сучасної культури. Культура повинна визначати структуру освіти, логіку дій вчителя і стратегію організації всього освітнього процесу.

Отже суть діалогу культур полягає в постійному відтворенні ситуації “вченого незнання”, в концентрації свого бачення проблеми, свого питання-парадоксу. Ставлячи учбову проблему викладач уважно вислуховує всі можливі варіанти її рішення. У цих варіантах вчитель допомагає виявити суперечку різних логік, різних форм мислення. Саме в процесі застосування методики діалогу культур учень опиняється в проміжку культур.

З урахуванням вищевикладеного нами були зроблені наступні висновки:

1. Необхідність включення світоглядно-методологічного компоненту в структуру діалогу.

2. Основними принципами методики діалогу культур слід визнати:

- необхідність урахування особистісних програм соціокультурного розвитку майбутнього вчителя як повноправного суб'єкту культури та діалогу;
- педагогічну освіту варто розглядати як культурно розвиваюче середовище;
- творчість і діалог постають як спосіб існування і саморозвитку майбутнього вчителя в культурно-освітньому просторі.

3. Розкриття концептуальних засад діалогічного навчання потребує

специфічного типу мислення і нормативно переважає необхідність вчинку, вибору, волі тощо.

До речі, на протривагу діалогу культур, де будь-яка думка “має право бути”, монологічний підхід до освіти особистості припускає, що люди діляться на тих, що правильно відображають світ і що неправильно його відображають. Людей, що “неправильно відображають світ” потрібно ламати, перебудовувати, але у жодному випадку не враховувати і, тим більше, не орієнтуватися на них. Помилковість постулату не зменшувалася від того, що знання про світ іменувалися “глибоко науковими” або “істино науковими”. Впровадження даного постулату, як офіційна гносеологічна концепція, в систему освіти супроводжувалась вигнанням “інакомислення”, оскільки картини світу могли біти тільки двох видів – правильними і неправильними, антинауковими. У цих умовах можливість, варіативність картин світу у суб’єктів освітнього процесу просто не допускалася, що взагалі виключало свободу духовної і практичної діяльності, джерелом якої є розум, повний сумнівів, схильність аналізувати свої переживання і вчинки, власний духовний світ, його стани і сенси.

Сучасна культура та освіта вимагають, щоб думка звернулася до людини, щоб людина біла постійно в горизонті самостійної думки, щоб істина не виключала цінність. Таким чином, сучасна культура – це культура діалогу, а не монологу.

Як показують дослідження І. Колеснікової, “взаємодія на рівні діалогу припускає наявність специфічного міжсуб’єктного простору, в якому перетинаються індивідуальні сенси і цінності”. Щоб утворився такий простір, де можливі справжні діалогові відносини, на її думку, необхідно дотримуватись наступних умов: відвертість; сформована установка на зустріч з сенсом іншого; безоцінкова реакція по відношенню до отримуваної від співбесідника інформації (увага, інтерес, співчуття, подяка за можливість стикнутися зі світом іншої людини); спільна мова, що зрозуміла і тій і іншій стороні [5, с. 226].

Розуміючи діалог як одну з умов і засобів реалізації соціокультурного розвитку особистості, автор виділяє наступні його компоненти:

- когнітивно-пізнавальний, в якій діалог виступає як джерело знання, спосіб шукання істини, але цей пошук не означає загального, єдиного для всіх висновку;
- комунікативний, де діалог виступає як міжсуб’єктна взаємодія, коли суб’єкти не тільки і не стільки обмінюються інформацією, скільки намагаються всіма доступними діалогічному спілкуванню засобами передати своє відношення до цієї інформації, зробити її значущою і для партнера;
- особистісно-розвиваючий, заснований на можливості діалогу створити таку ситуацію, яка дозволяє особі максимально розкрити себе, реалізувати свій творчий потенціал, утвердитись в думці інших і в своїй власній [5].

Отже, розкриваючи діалог у такий спосіб, на нашу думку, імплементація його сенсом, життєвими мотивами особистості, її прагненнями та особливостями часу навряд чи буде можливою, оскільки цей “арсенал” посідає центральне місце, як концептуалізація у світоглядно-методологічному

навчання іноземних мов вивчалися Г.Китайгородською, Г.Тер-Саакянц; теорії мотивації О.Бандурою, Р.Гарднером, А.Маслоу, К.Платоновим, Г.Хекхаузенем. Питання наукового обґрунтування підвищення якості навчання іноземних мов розглядалось в роботах багатьох науковців, але більшість наукових досліджень проводилось у ракурсі психології та лінгвістики.

Проголошені орієнтири перебудови системи навчання іноземних мов стають чинниками впровадження різноманітних *форм, методів та змісту* навчання. Широкого розповсюдження набувають проблемні, інтерактивні методи, технологія навчання у співробітництві. Характерною рисою всіх цих технологій є навчання на основі особистісно-орієнтованої взаємодії суб’єктів педагогічного процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про значну увагу з боку науковців до теоретичного та практичного аспектів використання різних технологій навчання іноземних мов. У полі зору перебуває проблема групової навчальної діяльності суб’єктів навчального процесу.

**Мета дослідження.** Відтак перед сучасною лінгводидактикою постає завдання організувати процес навчання іноземних мов таким чином, щоб знайти можливості розв’язання зазначених вище потреб. У зв’язку з цим досить актуальною є проблема видів і форм навчання та їх місця в організації процесу навчання іноземних мов в умовах вищого навчального закладу (ВНЗ). Запорукою успішного навчання іноземних мов, на нашу думку, можна вважати активне впровадження групового навчання та самовдосконалення студентів.

Сучасне заняття характеризується вже чотирма організаційними *формами*: колективною, груповою, парною та індивідуальною. Використання тієї чи іншої форми навчання залежить від етапів заняття та змісту навчального матеріалу. Усі ці форми навчання базуються на характері міжособистісної взаємодії учасників навчального процесу.

Комплексне впровадження інновацій у процес підготовки висококваліфікованих спеціалістів потребує не лише використання і вдалого поєднання новітніх технологій у роботі, а й радикальної зміни щодо позицій викладача. Особливо актуальною стає ця проблема у вивченні іноземної мови під час роботи студентів економічного профілю. Саме викладач організовує, керує, навчає. Як зазначає Н.П. Волкова [2, с.70], “дослідження загальних закономірностей професійної діяльності показали визначальний вплив на її ефективність і результативність “human factor” – людського фактору, а точніше, внутрішньої суб’єктної позиції по відношенню до себе ... Особливо це чітко проявляється у професії вчителя – однієї з найбільш яскравих професій соціономічного типу”. Від його професійних і особистих якостей, ерудиції, педагогічної та методичної підготовки значною мірою залежить підвищення ефективності у вивченні іноземної мови.

**Основні матеріали дослідження.** Ми провели анкетування 133 викладачів іноземної мови вищих навчальних закладів, які працювали зі студентами-економістами, з метою виявлення перспектив діяльності в майбутньому. 20% викладачів вказали на необхідність удосконалення системи контролю за самостійною діяльністю; 41% педагогів відчувають потребу більшою мірою урізноманітнити форми роботи, які збагачуватимуть знання

студентів, підніматимуть їх на більш високий рівень іншомовного спілкування; 7% відчують утруднення в роботі у зв'язку з недостатнім рівнем навичок практичної діяльності на економічному факультеті. Звідси виникає питання про необхідність самовдосконалення та саморозвитку самих викладачів для підвищення ефективності вивчення іноземної мови. 9% викладачів виділяють потребу більшої свободи вибору варіантів, новітніх педагогічних технологій, методів і прийомів роботи зі студентами. Свобода вибору надає діяльності педагога моральний вимір. Вона вимагає від учителя усвідомлення ціннісного аспекту своєї професійної діяльності. 8% акцентують увагу на тому, що студенти працюють на неналежному рівні у зв'язку з недостатнім рівнем знань, а звідси їй відсутність інтересу до вивчення мови; 15% визначили неможливість встановлення емоційного контакту.

Такий показник свідчить про потребу максимально враховувати психологічні резерви студентів, оскільки їхній психічний стан може прямо чи опосередковано впливати на результат навчання. Адже моральний комфорт іноді набагато важливіший, ніж фізичний. Тому завдання педагога – створити такі умови, так організувати спілкування, щоб студент міг якнайкраще використати свій інтелектуальний потенціал, був впевнений у своїх силах. Викладач іноземної мови більше, ніж викладач будь-якого іншого предмета, зобов'язаний вмшуватися в емоційну сферу заняття, слідкувати за можливістю виникнення у студентів емоційних станів, що сприятимуть їх навчальній діяльності.

Тому, враховуючи ці дані, викладачі, намагалися врахувати всі побажання колег і впровадити їх у своїй роботі, максимально використовуючи свої педагогічні здібності, які є сукупністю індивідуально-психологічних особливостей, а саме: комунікативні, перцептивні здібності, динамізм особистості, емоційна стійкість, оптимальне прогнозування, креативність.

Дійсно, уміння створити сприятливий психологічний мікроклімат, що має такі функції: пізнання особистості, обмін інформацією, організація діяльності, обмін ролями під час цієї діяльності, співпереживання й самоствердження, поглиблюватиме зв'язок викладача зі студентами, удосконалюватиме процес професійно-педагогічного спілкування. Відомий вчений В.А. Кан-Калік [5, с.34] до структури процесу професійно-педагогічного спілкування пропонує включати: моделювання педагогом майбутнього спілкування зі студентами – так званий прогностичний етап; організацію власне спілкування в момент початкової взаємодії – комунікативний етап; управління спілкуванням під час педагогічного процесу; аналіз реалізованої системи та її моделювання на діяльність у майбутньому.

На прогностичному етапі діяльності виникає питання врахування індивідуальних і психологічних особливостей студентів, вміння побачити проблеми у перспективі та уявити вимоги, які поставить перед студентами життя в майбутньому. Матеріали, що пропонуються студентам для самостійного опрацювання, викладач іноземної мови має уявити в ситуації майбутньої взаємодії і подумки опрацювати в якомога більшій кількості варіантів. Адже під час самостійної діяльності у студентів можуть виникати різного роду ускладнення, пов'язані з недостатнім, на їхню думку, рівнем

**Результати дослідження.** У зв'язку з цим, можемо припустити, що кінцевою метою культури і освіти, як “працюючого” механізму її відтворення, є особистість. Власне, антитеза “культура - особистість” і утілює в собі співвіднесеність цих двох рівновеликих світів. Причому, особистість, природно, виступає не об'єктом культурної дії, а суб'єктом культурного становлення, того особливого в культурі, яке зумовлює нескінченність її станів.

Як відомо, взаємодія особистості і культури починається тоді, коли в розмаїтті культурних сенсів починають оформлятися контури проблем, сумнівів, запитань перед якими “пасує” старий “інтелектуальний інструментарій”, виявляються недостатніми “звички свідомості”, які лежать в основі традиційних уявлень про світ. Вихід в іншу культуру можливий тільки у діалозі, для якого потрібна мова, потрібний Логос, що дозволяє прийти до судження і його або відстояти, або спростувати. Ось тут виявляються фундаментальні функції освіти: вона є мовою для ведення діалогу і одночасно алгоритмом логічних операцій з культурними множинностями, вона повинна відповідати процесу сучасного наукового пізнання, в якому піддаються переосмисленню і полемічному перевідкриттю закони і поняття, що ще недавно вважалися елементарними і тому непорушними тобто потрібна концептуалізація процесу як суб'єктивізація проблеми в просторі і часі.

Відомо, що основним показником культури особистості педагога є перетворення знань в цінності. У зв'язку з цим М. Каган пише: “Оскільки цінності істотно відрізняються від знань по самій своїй природі, вони виражають не відношення між об'єктами, а відношення між об'єктом і суб'єктом, оскільки і спосіб їх розпредмечування не може бути тим же, що і при засвоєнні знань. Передати іншому свої цінності можна лише в процесі духовного спілкування, тобто такої поведінки, яка заснована на відношенні до іншого не як до учня, незнайки, що потребує отримання знання, а як до рівного собі суб'єкта... проте як дійсний суб'єкт він повинен володіти свободою, власним цілепокладанням і вибірковістю... і його можна залучити до цінностей лише на основі любові до нього, пошани, і прагнення досягти з ним духовної спільності” [ 4, с 171].

Сприймаючи беззаперечно це положення, спробуємо додати, що цінності виробляються кожною людиною самостійно, а не засвоюються в готовому вигляді з книг або чужого досвіду. Проте культура робить можливим збереження і передачу цінностей від покоління до покоління, від народу до народу, від суспільства до особи. Отже трансляція культури, що складає основну функцію освіти не повністю співпадає з функціональним полем діалогу культур, який призначений залучити до взаємодії людей нові сенси, нові події, новий досвід тощо.

Саме тому, на тлі переконливих концептуальних досліджень не можна в практичній педагогіці допускати недостатнє використання переваг і унікальних функцій діалогу, перешкоджання спонтанному багатоголосю педагогічного процесу, монологічний характер викладання, на якому ґрунтувалися та ще й ґрунтуються деякі освітні інституції країни впродовж десятиліть, який передбачає засвоєння безумовних, закінчених істин, формування

розглядається філософом не як засіб формування особистості, а як само буття її. Ще в 60-ті роки, коли в офіційній педагогіці переважала і здавалася непорушною суб'єкт-об'єктна парадигма, він зумів на базі лінгвістичних досліджень показати, що "... чужі свідомості не можна споглядати, аналізувати, визначати як об'єкти – з ними можна тільки діалогічно спілкуватись" [1, с.152].

У педагогічному ракурсі особливо значущими стають питання, що пов'язані із співвідношенням внутрішнього діалогу і творчого мислення, внутрішнього і зовнішнього діалогу та педагогічних умов їх стимулювання. Вельми цінним для соціокультурного розвитку особистості представляється висновок психологів про внутрішній діалог як обов'язковий компонент творчого мислення, який нерозривно пов'язаний з процесом спілкування людини з людиною [1,2,6].

Приймаючи це до уваги, можна визначити діяльність вчителя як послідовну діалогічну позицію і діалогічну активність по відношенню до учня. Таке розуміння протистоїть уявленню про вчителя як про маніпулятора, який за допомогою різноманітних процедур приводить учня до згоди з ним або з його точкою зору.

За переконанням О. Гукаленко, сучасна проблема глобалізації ініціює обговорення питання виховання громадянина, здатного до відродження та примноження добробуту Батьківщини, цінностей вітчизняної культури. До цього покликане полікультурне виховання як складно організована система, у якій не просто сумарно представлена різноманітність культур, а мають місце різні культурні прояви на рівні етносу, конфесій, рас, соціальних та інших відмінностей. При цьому вони взаємодіють, доповнюють та збагачуючи один одного, на основі принципів гуманізму [3, с. 121-128].

Разом з тим, педагогічні дослідження діалогічного навчання демонструють дуже часто фрагментарність розгляду діалогу, висвітлюють його певні аспекти, не порушуючи питання концептуальних засад. Погодимося з думкою науковців, які займаються безпосередньо проблемою полікультурної освіти, що її слід розглядати як частину педагогічних зусиль, що забезпечують соціокультурну ідентифікацію особистості, відкриту іншим культурам. У цьому ракурсі важливим є розв'язання таких завдань, як формування базової культури особистості, глибоке й різнобічне оволодіння молоддю культурою свого народу, формування уявлень про різноманітність культур у світі, розвиток толерантності, вмінь та навичок продуктивної взаємодії з носіями інших культур.

Але слід додати, що без концептуального визначення в широкому плані концептів "культура – діалог – освіта", стає очевидним той факт, що освіта, як цілісність, не буде відповідати єдності світу культури. Саме тому метою нашої статті є дослідження концепції діалогу культур як могутнього чинника соціокультурного розвитку особистості, яка в змозі змінювати навіть сенс освіти: вона перестає бути якоюсь пізнавальною нормою, зведенням знань, а стає простором пізнання, в якому формується можливість відтворення різночасових (у історичному розумінні) та різнопросторових культурних сенсів.

знань, браком часу, нерозумінням необхідності працювати над матеріалами з іноземної мови для вдосконалення знань зі спеціальності тощо.

Важливою причиною пасивного відношення до вивчення мов є та, що для більшості іноземна мова в період її вивчення є потенційною, а не реальною цінністю. Студенти досить часто, особливо на початковому етапі вивчення іноземної мови у вищому навчальному закладі, недостатньо розуміють важливість і необхідність володіння мовою для їх майбутньої професійної діяльності. Іноді вони відчують невпевненість у власних знаннях, що також впливає на рівень засвоєння інформації. Сьогодні все ще існує невідповідність між вимогами суспільства до молодого спеціаліста і неготовністю випускника вищої школи до реалізації цих вимог.

За умов вільного вибору майбутньої професії молода людина часто розгублюється, не вміє вицленити головне, втрачає самостійність. Тому виникає потреба в наданні допомоги таким студентам, щоб, таким чином, активізувати їх діяльність, спрямувати навчальний процес на особистість, посилити увагу до самостійної роботи.

Врахування цих аспектів, формування прогнозу дозволить педагогу ефективно розпочати комунікативний етап, тобто організувати самостійну роботу так, щоб в результаті її виконання студенти відчували задоволення й спостерігали за ростом їх умінь і навичок з іноземної мови, які автоматично впливатимуть і на поглиблення знань зі спеціальності, оскільки оригінальна іноземна література зі спеціальності є невичерпним джерелом пізнання нового.

Викладач під час самостійної роботи виконує роль консультанта, організатора діяльності студентів, у завдання якого входить вірне планування роботи студентів, вміння на високому кваліфікаційному та науково-теоретичному рівні надати посильну методичну й практичну допомогу, забезпечити адекватний контроль рівня знань студентів. Особливу увагу слід звернути на роль педагога, який не тільки організовує і спрямовує процес навчальної діяльності, але й стає певною частиною групової композиції, повнокровним учасником навчального процесу. Але розуміння цілей та завдань навчання, критерії оцінки досягнутих результатів у викладачів та студентів різні. Тому досить часто суб'єктивні точки зору студентів і педагогів стосовно структури навчального процесу, вибору оптимальних методів та прийомів, які сприятимуть і підвищенню ефективності під час вивчення іноземної мови, можуть не співпадати. Плани, прогнози та цілі викладача, реально існуючі умови навчання відбиваються через призму суб'єктивного навчального пізнання студента, трансформуються в суб'єктивні моделі умов діяльності студента, в його самооцінку. Ось чому студентам необхідно створити такі максимально сприятливі умови, так зацікавити їх, щоб сформувані стійкі знання, навички і вміння з іноземної мови, достатні для розв'язання фахових завдань, для розвитку творчих здібностей.

Уміння зацікавити молодих людей, передати їм не лише свої знання, а й своє ставлення до предмета визначається особистістю і майстерністю педагога. Педагогічна майстерність у сучасній науці трактується як уміння оптимізувати всі види навчальної діяльності на високому професійному рівні, спрямувати їх на всебічний розвиток та вдосконалення особистості студента, що, в свою

чергу, забезпечуватиме високий рівень організації процесу навчання. Вона характеризується значним розвитком спеціальних узагальнених умінь і її суть полягає в особистості викладача, його здатності кваліфіковано керувати діяльністю студентського колективу. Володіння високою технікою впливу визначається вмінням перетворювати на апарат сильного педагогічного впливу свої емоції, своє ставлення до предмета і студентів. Тому ми знову звертаємо увагу на необхідність врахування викладачами іноземної мови такого фактору як викликання та формування в студентів стійкого інтересу до вивчення мови завдяки професійно орієнтованим завданням, що пропонуються їм для роботи.

Зацікавленість предметом, бажання й готовність працювати творчо, які формуються у вищих навчальних закладах і є невід'ємною складовою професійної підготовки молодого спеціаліста, значно залежить від рівня професіоналізму педагога, який знає предмет не лише в обсязі навчальної програми, а значно ширше, абсолютно вільно володіє матеріалом, уміє, в разі необхідності, творчо переробляти його, сам займається науковою діяльністю. Для того, щоб завжди бути на належному рівні, володіти достатнім арсеналом знань, форм і методів роботи зі студентами, викладачу необхідно постійно працювати над собою, вдосконалювати свою майстерність. Високий рівень професійної майстерності передбачає повсякчасне вивчення свого предмета та вдосконалення техніки його викладання, особливо це стосується вищих закладів освіти, де іноземна мова не є профілюючим предметом і у зв'язку з цим значно складніше підтримувати інтерес студентів на належному рівні. Адже здатність до професійного саморозвитку майбутніх економістів зумовлюється наявністю потреби в професійному самопізнанні та самовдосконаленні.

Важливе значення, виходячи з результатів опитування, має здатність педагогів стимулювати ініціативу студентів до пошуку нових знань, високий рівень інтелекту викладача, його вміння створювати сприятливі умови для творчості, самореалізації майбутніх фахівців. Правильний психологічний вплив на колектив групи з боку педагога також допомагає створити сприятливі умови для активізації пізнавальної діяльності студентів.

На етапі управління самостійною роботою студентів викладач повинен пам'ятати, що у процесі навчання органічно пов'язані саме два види діяльності – діяльність викладача та діяльність студента. Діяльність педагога спрямована на здійснення керування навчально-пізнавальною діяльністю студентів, які, в свою чергу, проявляючи активність і свідомість, здійснюють свою діяльність, що проявляється в різних формах. Завдання педагога на етапі управління, яке визначається в науці як “об’єктивний процес упорядкування систем, суть якого – у забезпеченні їхньої цілісності, підтримці заданого режиму діяльності і досягнення мети шляхом обміну інформацією між їхніми підсистемами (керуючою і керованою системами) по каналах прямого й зворотного зв'язку, – максимально реалізувати своє вміння підтримувати інтерес, ініціативу та творчість тих, хто навчається, коригувати діяльність, враховуючи реальні умови, забезпечити реалізацію конкретних практичних завдань. Факторами творчості можна вважати внутрішні сили, тобто якості, властивості розуму, почуттів, волі, потреб, мотивів. Ми погоджуємося з В.І. Андрєєвим [2, с.68],

2. Ганкевич В.Ю. Очерки истории крымско-татарского народного образования (реформирование этноконфессиональных учебных заведений Таврической губернии в XIX – начале XX века)/ В.Ю.Ганкевич. – Симферополь: Таврия, 1998. – 162 с.

3. По вопросу о мерах к распространению русского образования между Крымскими Татарами // Сборник документов и статей по вопросу об образовании инородцев. - С-Пб: тип. «Общественная польза», 1869. – С. 97-156.

4. Прохоров Д.А. Из истории народного образования в Таврической губернии во второй половине XIX века: И.И. Казас и Е.Л. Марков/ Д.А.Прохоров// Историческое наследие Крыма. - 2006. - № 12-13. - С. 106-115.

5. Прохоров Д.А. Историческое краеведение и народное образование в Таврической губернии в конце XIX - начале XX века (к 120-летию ТУАК-ТОИАЭ)/ Д.А.Прохоров // Историческое наследие Крыма. - 2007. - №20. - С.189-201.

6. Шогенов А.А. Интеграционные процессы как фактор развития образовательного пространства поликультурного региона: автореф. дис. на соискание учен. степени докт. пед. наук: спец. 13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А.А. Шогенов. – М., 2007. – 44 с.

7. Якса Н.В. Професійна підготовка майбутніх учителів: теорія і методика меж культурної взаємодії в умовах Кримського регіону: монографія/ Н.В.Якса. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008. – 568с.

Подано до редакції 20.01.2011

УДК 378.81'243:316.7

### КОНЦЕПЦІЯ ДІАЛОГУ КУЛЬТУР ЯК ЧИННИК СОЦІОКУЛЬТУРНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНОГО ВЧИТЕЛЯ

*Мілько Наталія Євгенівна, аспірант  
Мелітопольського державного педагогічного  
університету імені Богдана Хмельницького*

**Постановка проблеми.** Проблема діалогу як форми життєдіяльності сучасної людини помітно актуалізується у науковій думці. Таке положення справ певною мірою є наслідком явного дефіциту концептуальних визначень діалогу як форми та способу різнобічного життя суспільства. У цьому плані найважливішим завданням постає навчання діалогічному мисленню, діалогічній поведінці, формування яких має здійснювати сучасна школа.

Зараз вже можна визнавати доведеним той факт, що діалог – це основа творчого мислення, розвиток якого неможливий поза діалогом (М. Бахтін, В.Біблер, Л. Виготський та ін.). Мабуть найяскравішим проявом діалогічного методу в пізнанні, спілкуванні і навчанні є концепція діалогу М. Бахтіна, який назвав людину «суб’єктом спілкування» і вважав, що тільки в спілкуванні, во взаємодії людина розкривається як для інших, так і для себе [1]. Діалог



необходимым условием пользования дворянскими привилегиями.

Материалы работы комиссии были поданы на рассмотрение попечителю ОдУО. Проект устройства образовательной части у крымских татар был утвержден с незначительными поправками. Принципы, заложенные в ходе работы комиссии, начали претворяться в жизнь.

**Выводы.** Исходя из вышеизложенного, можно заключить, что Таврическая губерния вполне соответствовала характеристикам поликультурного образовательного пространства. Наиболее ярким подтверждением этому служит разноплановое межкультурное взаимодействие представителей администрации губернии и крымской интеллигенции в сфере образования. Результаты этого взаимодействия находили свое отражение в концептуальном наполнении, формах организации и содержании образования. Поликультурность Таврической губернии вносила несомненные коррективы в государственную образовательную политику в регионе, закладывая в ней принципы ненасильственности и диалога.

**Резюме.** Статья посвящена проблеме построения системы образования в поликультурном образовательном пространстве Таврической губернии. В статье рассмотрены существующие в современной науке подходы к определению сущности понятия «поликультурное образовательное пространство». На основании проведенного анализа автором были выделены основные признаки поликультурного образовательного пространства. Выделенные признаки позволили исследовать образовательное пространство Таврической губернии и обосновать его поликультурную специфику. **Ключевые слова:** поликультурное образовательное пространство, Таврическая губерния

**Резюме.** Статья посвящена проблеме формирования системы освіти в полікультурному освітньому просторі Таврійської губернії. У статті розглянуто існуючі в сучасній науці підходи до визначення сутності поняття «полікультурний освітній простір». На підставі здійсненого аналізу автором було виокремлено основні ознаки полікультурного освітнього простору. Це дозволило дослідити освітній простір Таврійської губернії та обґрунтувати його полікультурну особливість. **Ключові слова:** полікультурний освітній простір, Таврійська губернія

**Summary.** The paper dwells upon the problem of educational system construction in the multicultural space of Taurida Province. The article analyses modern approaches to the definition of the notion of "multicultural educational space". On the basis of the analysis the author singles out the main characteristic features of the multicultural educational space which allow to research the educational space of Taurida Province and substantiate its multicultural specifics.

**Keywords:** multicultural educational space, Taurida Province.

#### Литература

1. Гаевская Л. А. Педагогические и учительские съезды как форма становления и развития государственно-общественного управления общим средним образованием в Украине (вторая половина XIX – начало XX ст.) [Электронный ресурс] / Лариса Анатольевна Гаевская - Режим доступа к журналу: [http://www.nbu.gov.ua/e-journals/tppd/2008-4/R\\_1/09glasou.pdf](http://www.nbu.gov.ua/e-journals/tppd/2008-4/R_1/09glasou.pdf).

що аналізуючи складові творчості викладачів і студентів, доцільно виділити мотиваційно-творчу активність і спрямованість особистості, яка є однією з творчих компонентів їх творчих здібностей. Мотиваційна сфера є основою творчої діяльності як студентів, так і викладачів. Викладач вищої школи для молодих інтелектуалів завжди є прикладом шукача істини. Його роль у навчальному процесі полягає в тому, щоб зробити працю студентів цілеспрямованою, полегшити їм шлях оволодіння матеріалом. Полегшити, але не підмінити своєю активністю вольову, зосереджену, наполегливу працю студента, без якої оволодіння мовою неможливе. Зокрема, викладач має вирішити досить важливу педагогічну проблему: поліпшити керівництво навчальною діяльністю студентів шляхом забезпечення належного зворотного зв'язку в процесі її реалізації.

Управління самостійною роботою студентів передбачає її правильний та своєчасний контроль, що спрямований на виявлення, зіставлення знань, умінь і навичок та приведення їх у відповідність з результатом, що був запланований раніше. Адже не проконтрольований навчальний матеріал вестиме за собою низку проблем, а саме: студенти можуть нерегулярно виконувати запропоновані їм завдання, що викличе певні прогалини в знаннях; недостатній рівень знань може спричинити утруднення або й неможливість виконання наступних; безсистемність роботи призведе до небажання працювати самостійно. А звідси – поступово зникне інтерес до вивчення мови взагалі.

Для того, щоб забезпечити комплексний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності, важливо здійснювати постійний контроль за ефективністю організації та проведення навчального процесу. Контроль є необхідною складовою педагогічного процесу. А одним з необхідних видів контролю є оцінка. Важливо не забувати про те, щоб оцінювання не носило формальний характер. Потрібно залучати студентів до процесу оціночної діяльності, формуючи у них, таким чином, здатність до самооцінювання й стимулювання до кращого засвоєння навчального матеріалу. За цих умов, як зазначає Б.Г. Ананьєв [1, 17], оцінка перестає виконувати лише карно-заохочувальну функцію, а стає засобом визначення рівня розвитку тієї чи іншої навички, зони відставання і найближчого розвитку, а також інструментом організації навчально-пізнавальної діяльності. Оцінка має стимулювати студентів до активної творчої діяльності, бути показником реальної якості знань. Тільки в цьому випадку повністю розкривається творчий потенціал особистості, максимально реалізуються життєві прагнення молодого людини. Це, на наш погляд, допоможе вихованню в студентів вільного від стереотипів мислення, які здатні приймати самостійні рішення для вирішення проблем фахового рівня.

Тому завдання викладача, який безпосередньо організовує й керує навчальним процесом і від успішної діяльності якого цілком залежить ефективність та результативність цілісного навчального процесу, полягає в налагодженні чіткої системи контролю за рівнем підготовки студентів, яка відіграє стимулюючу роль, завдяки якій вони зможуть продемонструвати свої уміння і навички поглибленого вивчення іноземної мови. Особливо це стосується молодих викладачів, які не мають досвіду практичної роботи й

інколи проводять заняття на недостатньо складному рівні завдань, відносяться формально до контролю знань, часом використовують надто складні або спрощені для даного етапу завдання. К.Д. Ушинський [7, с.544] вказував, що методи викладання можна вивчити з книги чи слів викладача, але набути навичку використання даних методів можна лише довготривалою практикою. Недостатній рівень вивчення методичної літератури, передового педагогічного досвіду, професійної орієнтації у вивченні іноземної мови призводить до різкого зниження якості знань студентів, знижує інтерес та бажання поглиблено, творчо співпрацювати для просування від нижчих до вищих рівнів розумової діяльності. Іноді для викладачів бути творцями, керівниками та організаторами діяльності студентів незвично, вони не здатні, використовуючи ефективні форми й методи роботи, навчити студентів сприймати нові ідеї, активно спілкуватися, осмислено висловлювати свої думки. Викладачі-початківці, не маючи достатньої методичної підготовки, досить часто використовують на заняттях застарілі методи і прийоми роботи. Контроль над засвоєнням знань, в основному, зводиться до пасивного відтворення матеріалу, тому в їх роботі немає творчості, студенти не проявляють інтересу до вивчення іноземної мови. Основний акцент робиться на механічне запам'ятовування матеріалу, переписування текстів. К.Д. Ушинський [7, с.139] зазначав, що "той, хто переписує і пише під диктування, майже ніколи не думає про те, що пише, а втім голова пишучого настільки зайнята, що він не може думати ні про що інше, таким чином, розум його не тільки залишається в бездіяльності, а й зникає до неї". Молодим викладачам інколи не вистачає часу проконтролювати заданий навчальний матеріал.

Виконуючи функцію ініціатора, "диригента" самостійної діяльності студентів, викладач матиме змогу вдало керувати нею і спрямовувати у необхідне русло, використовуючи сучасні дієві види контролю, які націлені на результат. Отже, студенти з власного досвіду матимуть змогу переконатися в тому, що результативність і якість їх роботи залежить не лише від рівня складності матеріалу, що пропонується для засвоєння, а й від раціональних способів вивчення мови.

**Висновки.** Працюючи зі студентами та набуваючи досвіду викладацької роботи або вдосконалюючи його, викладачі, як творчі особистості, аналізують її результати та моделюють свою діяльність на майбутнє. Співпраця педагогів і студентів повинна перерости у співтворчість, яскравим свідченням якої мають бути нові нестандартні підходи до розв'язання навчальних завдань, що диктуються як потребами сьогодення, так і самої особистості. Викладач повинен прагнути засобами іноземної мови підготувати висококваліфікованих спеціалістів, які здатні конструктивно мислити, пропонувати оригінальні шляхи вирішення педагогічних проблем, чинити опір рутинному підходу до справи, брати безпосередню участь у розв'язанні важливих наукових проблем, бачити й оцінювати дійсність під різними кутами зору. Для досягнення ефективних результатів навчання надзвичайно важливого значення набуває особистісна активність, цілеспрямованість та творча взаємодія викладачів і студентів.

Таким чином, особистість педагога займає особливе місце в процесі

при пансіоне гимназии особого отделения для татар, что было вызвано, по выражению создателей проекта, желанием обеспечить татарским детям «соблюдение их религиозных и племенных обычаев», а также «необходимостью упражнять их в разговорном русском языке» [3, с. 129].

2. О желании Министерства народного просвещения согласовать свои действия в сфере образования с представителями татарского народа свидетельствует уже сам состав учрежденной комиссии.

На первом же заседании комиссии 2-го декабря было зачитано мнение Таврических мурз, которое впоследствии детально обсуждалось на частном собрании 4-го декабря уполномоченными членами комиссии. Принципиальным положением стало заявление Арслан Бей-Таши-Оглу и Абдуveli – мурзы Карашайского о том, что преподавание в татарских школах новых вводимых дисциплин (прежде всего русского языка) должно осуществляться учителями магометанской веры, поскольку по шариату доход от вакуфов (за счет которого существовали татарские школы) не может поступать в пользу иноверцев. Таким образом, если учителями и начальством будут православные, то вакуфные средства как источник финансирования будут для них закрыты. Однако Таврические мурзы заверили членов комиссии, что вскоре, когда местное население привыкнет к новому типу школ, можно будет пересмотреть данное положение. Комиссии пришлось принять такой вариант. Таким образом, учителями русского языка и арифметики в татарских училищах первое время могли быть даже лица, не имеющие права на преподавание, попусшение это было вызвано крайним недостатком татарских учителей, владеющих русским языком. Представители татарского народа также не могли согласиться с предложением комиссии о скорейшем открытии татарской учительской школы (пугали высокие цифры ее бюджета), но Таврические мурзы уступили, убедившись в необходимости данного шага.

3. В ходе работы комиссии было принято решения: 1) не препятствовать существованию татарских конфессиональных учебных заведений (мектебе, медресе), хотя подобные требования не раз высказывались некоторыми представителями имперской администрации; 2) не вмешиваться в преподавание магометанского вероучения в татарских школах; 3) исключить из проекта условие об обязательном предоставлении татарским обществом воспитанников для учительской школы, а также 4) введение русского преподавания в то или иное медресе (за счет вакуфных средств) предоставить доброй воле татарского народа. За основу данного решения было взято мнение Г.Э. Караулова, по долгу службы хорошо осведомленного в области татарской культуры и конкретно образования. В своей записке он предлагает альтернативу системе принудительности. По его словам, следует довериться собственному стремлению татар к усвоению русского образования [3, с. 137-141]. А стремление это необходимо стимулировать продуманными правительственными мерами. Например, привлечь татар в СТУШ возможно за счет упрощения программы обучения до уровня курса уездных училищ, а в татарское отделение при Симферопольской гимназии – путем освобождения воспитанников от изучения древних языков. Кроме того, по мнению Г.Э.Караулова, знание русского языка татарскими мурзами должно стать ←

крымские педагоги «проводили просветительскую работу среди различных слоев полиэтничного и поликонфессионального населения Крыма, поэтому подвижничеству деятельности членов ТУАК-ТОИАЭ по изучению истории полуострова можно охарактеризовать как интернациональную» [5, с.193].

Особый интерес для нас представляет работа комиссии, учрежденной для рассмотрения и обсуждения вопроса об устройстве образовательной части у крымских татар (2-5 декабря 1867 г.)

Среди членов учрежденной комиссии следует особо отметить Таврического муфтия Сеит-Джелиля, татарских мурз (предводитель Евпаторийского дворянства Арслан Бей-Тащи-Оглу и предводитель Перекопского дворянства Абдувели – мурза Карашайский), Таврического кади-эскера Али-бея Булгакова, членов учебного ведомства (окружной инспектор М.Т.Пятин, Таврический директор училищ Е.Л.Марков, инспектор Симферопольской гимназии В.Ф.Щерещкий, учитель той же гимназии И.И.Казас и Симферопольский штатный смотритель Кудрицкий), члена Таврического губернского училищного совета П.О.Бурачкова, члена Таврической губернской земской управы доктора медицины А.Ф.Арендта и Г.Э.Караулова. Председательство в комиссии на себя взял Таврический губернатор генерал-лейтенант Г.В. Жуковский [3, с.121-123]. Желая активизировать и упорядочить работу комиссии, члены учебного ведомства предварительно собрались на квартире Е.Л. Маркова и в частном заседании выработали основные принципы дальнейшей деятельности, которые в ходе последующих заседаний лишь уточнялись.

Основные принципы работы комиссии по устройству образовательной части у крымских татар (2-5 декабря 1867 г.)

1. Принцип доступности образования для всех сословий татарского народа;

2. Принцип диалога с представителями татарского народа;

3. Ненасильственный характер постановлений.

1. Основным пунктом проекта, выработанного членами комиссии, было положение о мерах к образованию 1) простого татарского народа, 2) представителей местного дворянства. Что касается первого, то проблема подготовки педагогических кадров для преподавания в татарских училищах русского языка решалась за счет создания особой татарской учительской школы в г. Симферополе (СТУШ) - закрытого учебного заведения с тремя 2-годичными курсами, рассчитанного на 45 воспитанников. В кадровый состав, по замыслу разработчиков проекта, входили 4 учителя, мулла и 2 воспитателя. Знание татарского языка для всех преподавателей приготовительного класса (учреждаемого для «выравнивания» знаний воспитанников) было обязательным условием принятия на работу. Следующей шагом в деле реформирования образования татарского народа должно было стать немедленное введение преподавания русского языка и начал арифметики в главнейших татарских медресе.

Для представителей татарского дворянства предполагалось, во-первых, создание приготовительного класса при Симферопольской гимназии, существенно облегчавшего поступление в гимназию: во-вторых, устройство

вивчення студентами іноземних мов, а особливо під час поглиблення знань у позааудиторний час. Від його особистих якостей, уміння створити доброзичливий психологічний мікроклімат, вибрати раціональні форми, засоби й методи роботи з урахуванням сприятливих факторів, спланувати, організувати та провести вдале керування самостійною діяльністю студентів залежить ефективність вивчення іноземних мов, а значить – результат їх діяльності. Проведений аналіз дав змогу виявити залежність результатів вивчення іноземної мови від стилю педагогічного керівництва. Відповідність змісту й напрямку діяльності викладачів пізнавальним мотивам і потребам студентів і вимогам до майбутньої професії розкриває резерви їх творчості, поглиблює професійну компетентність.

Установлено, що необхідною є така технологія підготовки фахівця, яка б спонукала викладачів до створення педагогічних умов для ефективного впливу на ставлення студента економічного профілю до майбутньої професії, на його готовність самостійно поглиблювати свої спеціальні знання, визначати додаткові навчальні цілі.

**Summary.** The article tells us about a foreign language in the educational system and how it should serve as a means of permanent transfer of professionally useful information to students, updating and enriching the knowledge of the specialty. It should be a means of increasing the level of erudition. The work at a professional level requires permanent improvement of skills. It shows the guidance of students original work, which provides the correct and timely control. The presented analysis has given the opportunity to form the results dependence of studying foreign languages from pedagogical style of supervision. **Keywords:** form, method, content, independence, professional terminology, level, creative language initiative.

**Резюме.** Стаття розповідає про те, як іноземний мови в системі освіти повинна бути засобом постійної передачі студентам професійно корисної інформації, оновлення та збагачення знань зі спеціальності. Вона має бути засобом самостійного підвищення рівня освіченості. Робота на професійному рівні потребує постійного вдосконалення майстерності. Висвітлено управління самостійною роботою студентів, яка передбачає правильний та своєчасний контроль. Представлений аналіз дав змогу виявити залежність результатів вивчення іноземної мови від стилю педагогічного керівництва. **Ключевые слова:** форма, метод, содержание, самостоятельность, профессиональная терминология, уровень, творческая языковая инициатива.

**Резюме.** В статті йдеться про те, як іноземна мова в системі навчальних дисциплін повинна служити засобом постійної передачі студентам професійно корисної інформації, оновлення та збагачення знань зі спеціальності. Вона має бути засобом самостійного підвищення рівня освіченості. Робота на професійному рівні потребує постійного вдосконалення майстерності. Висвітлено управління самостійною роботою студентів, яка передбачає правильний та своєчасний контроль. Представлений аналіз дав змогу виявити залежність результатів вивчення іноземної мови від стилю педагогічного керівництва.

керівництва. **Ключові слова:** форма, метод, зміст, самостійність, професійна термінологія, рівень, творча мовна ініціатива.

#### Література

1. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста / Б.Г. Ананьев // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л.: Просвещение.– 1974. – Вып.2. – С. 122.
2. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев – Казань: Просвещение, 1988. – С.68.
3. Волкова Н.П. Педагогіка: Навч. Посіб / Н.П.Волкова. – К.: Академвидав, 2007. – 616с.
4. Давыдова М.А. Деятельностная методика обучения иностранным языкам / М.А. Давыдова. – М.: Высш. шк., 1990 – 175 с.
5. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А.Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 141 с.
6. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підруч./кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
7. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 11 т. / АПН РСФСР. / К.Д. Ушинский – М., 1948-1952. – Т. 8. – С. 90.

Подано до редакції 12.01.2011

### АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІКИ ТВОРЧОСТІ

*Аверіна Тетяна Миколаївна*

Сучасна гуманістична парадигма освіти передбачає оволодіння педагогами системними знаннями щодо закономірних зв'язків людини з природою, світом та суспільством і становлення особистості у національному соціокультурному та освітньому просторі. Тому проблема якісної професійної підготовки майбутніх учителів є актуальною в українському суспільстві. У зв'язку з цим на сучасному етапі значно підвищуються вимоги суспільства до особистісно творчого потенціалу молоді.

Як відомо, традиційні підходи до вивчення творчої діяльності у науці та мистецтві є дотепер прерогативою лише філософії, мистецтвознавства, естетики, а педагогічні науки вивчають насамперед продукт творчої діяльності. Але ми наголошуємо, що навіть за умов відсутності продукту або існування його в ситуаційних формах у центрі уваги залишається особистість творця. Мотиваційна складова, індивідуальне забарвлення творчого процесу дає змогу досліджувати екзистенційну структуру творця, наявність нахилу до того чи іншого виду творчості.

Висвітлення досліджуваної проблематики свідчить про те, що в останні десятиріччя гуманістика рефлексує в антропологічному напрямку. Це можна простежити в ґрунтовних працях Б. Пружиніна, В. Стюпіна, В. Філатова, Б. Юдіна. Проблематику творчості на вітчизняному ґрунті досліджували філософи і психологи А. Єрмоленко, В. Горський, В. Лук'янець, В. Любавий,

прошел съезд учителей уездных училищ Таврической губернии, организованный и курируемый директором народных училищ, инспектором Симферопольской мужской казенной гимназии (СМКГ) Г.Т. Тихомировым. Приоритетным направлением деятельности съезда стало повышение уровня преподавания и активизация педагогической деятельности в губернии [4, с.107]. В 1864 году в Одессе проводится I Педагогический съезд, на который съезжаются представители педагогической интеллигенции всего учебного округа. Анализируя деятельность учительских съездов в 60-х гг., чиновники МНП подчеркивали, что эти собрания вызвали большой интерес не только у преподавателей, но и у общественности, которая выделила учительские съезды как эффективный способ совершенствования педагогической деятельности и учебного дела в целом [1].

Вопросы реформирования образования нашли свое отражение в работе педагогических советов учебных заведений Таврической губернии. Так директор СМКГ и народных училищ губернии Е.Л. Марков не раз выступал на заседаниях педсовета гимназии, стремясь обозначить и разработать пути привлечения в СМКГ как можно большего количества представителей крымско-татарского и караимского народов [4, с. 108].

Развитию образования в Таврической губернии препятствовало отсутствие учебных программ, учебников и пособий, методических разработок, необходимых в процессе подготовки национальных педагогических кадров. Труды выдающегося караимского просветителя, авторитетного педагога и общественного деятеля И.И. Казаса вошли в золотой фонд учебной литературы, отличались широким применением дополнительной литературы и отражали самые современные представления о методике преподавания. Неоценимую пользу для образования крымско-татарского населения губернии оказали труды И. Гаспринского, лидера общественно-педагогического движения джадидизм, методиста, автора нескольких учебников, пособий и иной педагогической литературы [2; 4].

Обсуждение вопросов реформирования образования на полуострове выливалось в дискуссии на страницах периодической печати. На страницах изданий «Переводчик-Терджиман», «Таврида», «Таврические губернские ведомости» печатались статьи известных исследователей, педагогов и просветителей Крыма.

Межкультурное взаимодействие плодотворно сказывалось на работе Таврической ученой архивной комиссии (ТУАК), впоследствии преобразованной в Таврическое общество истории, археологии и этнографии (ТОИАЭ). Членами этого общества становились ведущие преподаватели, общественные деятели, представители научной элиты региона: А.Н. Дьяконов, Х.А. Монастырлы, А.И. Маркевич, Ф.Ф. Лашков, С.М. Панпулов, С.М.Шапшал, И.И. Казас, И.Гаспринский, И.Муфтий-заде. Основным направлением деятельности ТУАК-ТОИАЭ стала краеведческая работа педагогов и учащихся образовательных учреждений губернии: организация благотворительных лекций по истории, археологии и краеведению России и Крыма; организация экскурсий по историческим местам полуострова; открытие краеведческого музея при ТУАК. По мнению Д.А.Прохорова,

культури [7, с. 78-79].

Определяя сущность понятия поликультурное образовательное пространство, выделим наиболее ценные, на наш взгляд, положения. Поликультурное образовательное пространство – это часть образовательного пространства, которая покрывает территорию, отличающуюся разнообразием этнического состава, культурных ориентаций населения. Ключевой характеристикой поликультурного образовательного пространства является наличие межкультурного взаимодействия в сфере образования. Поликультурность образовательного пространства задает новые рамки государственной политики в области образования в поликультурном регионе, оказывает непосредственное влияние на формы организации и содержание образования.

В Крыму и Казанском учебном округе в XIX в. был поставлен широкомасштабный эксперимент по построению в этих регионах систем образования на основе государственных интересов Российской империи и с учетом того, что основную массу населения составляют инородцы.

Для скорейшей интеграции присоединенных территорий в пространство Российской империи было недостаточным лишь административное воздействие: создание Таврической губернии как административной единицы, системы органов управления и открытие учебных заведений, по образцу тех, что уже существовали в империи. Необходимо было вовлечь местное население в социальную и экономическую, а местную элиту - в политическую сферы жизни губернии. Ключевую роль в этом процессе должно было сыграть образование.

Уваровская триада (самодержавие, православие, народность) определяла рамки государственной образовательной политики в Российской империи. А образование считалось проверенным инструментом любой империи по формированию верноподданных настроений на подвластных территориях. И все же поликультурность Таврической губернии вносила свои коррективы в образовательную политику в регионе. Для того, что бы создать систему образования, в которую бы без применения насилия вовлекалось инородческое население, необходимо было знать и учитывать его образовательные потребности и педагогические традиции.

К решению этой задачи администрация Таврической губернии активно привлекала как российских педагогов, так и представителей интеллигенции населяющих Крым этносов (И. Гаспринский, И. Казас, Р. Медиев, Х.Монастырлы, А. Челеби Крым Ховаджа, К. Эгиз и др.). Активную поддержку процессу развития образования в губернии оказывало Таврическое земство. Из всего многообразия совместной деятельности в данной статье считаем целесообразным выделить научную, педагогическую и культуроведческую деятельность, а также участие крымской интеллигенции в различного рода комиссиях по реформированию образования в Таврической губернии.

В отличие от Англии, Соединенных Штатов, Франции в Российской империи съезды учителей, не имея постоянной организации, созывались по учебным округам. Так в декабре 1863 года в Симферопольской гимназии

А. Ситніченко, О. Соболев.

Особливої уваги заслуговують роботи українських учених, що аналізують сучасні проблеми культуротворчості (В. Загороднюк, В. Мазепа, В. Малахов, Л. Левчук, Р. Шульга), що визначають творчість як процес створення неіснуючого, одну зі складових інтелектуальної обдарованості, наявність особистісних якостей.

У тому випадку, коли у поле зору дослідника-антрополога потрапляє все людське суспільство або, принаймні, значна його частина, на перший план виступають ті методологічні принципи, що дозволяють охопити найбільш загальні, універсальні закономірності, змиритися з порівняно невеликими погрешностями й флуктуаціями на більш низьких масштабних рівнях.

До подібних інструментів дослідження (зокрема, проблеми людини), на думку деяких дослідників, належить принцип історизму, який полягає в урахуванні фактора історичного часу в існуванні цивілізації чи соціуму, а також особливостей тієї чи іншої епохи, що проявляється у світогляді, способі життя, ідеалах і ціннісних системах, соціальних і геополітичних умовах діяльності величезних колективів людей (культура – в історико-археологічному смислі, міжнаціональне об'єднання, нація, клас). При цьому поведінка і спосіб дій будь-якої незначної за численністю групи і тим більше окремої людини, які не укладаються в схему більшості, повністю або частково ігноруються, оскільки їх облік і аналіз дуже ускладнюють дослідження, а то й просто роблять його неможливим [6].

Успіхи науки у створенні сучасної картини світу, наявність практичних і теоретичних доробок наукових досліджень багатьох напрямів свідчать про опанування Всесвіту і про те, що повністю не вирішено особистісні проблеми людини, зокрема, наявність їх певної дефіцитарності у сфері освіти, культури.

Саме тому необхідним є антропологізм, що досліджує людину як носія специфічних, притаманних їй родових властивостей, з одного боку, (вузьке розуміння антропології), та дає широке теоретичне обґрунтування індивідуальності й цілісності людини. Причому мова йде не тільки, і не стільки, про дослідження Homo educandus, стільки про вплив на процес реалізації творчості й, узагалі, на навчання й виховання нових природних та культурних чинників.

Саме антропологічний вимір сутності творчості ідентифікує її як „історично еволюційовану форму активності людей, що виявляється в різних видах діяльності і веде до розвитку особистості. Через творчість реалізується історичний розвиток і зв'язок поколінь. Соціалізація здійснюється через мову, діяльність, свідомість. Творча діяльність – це самодіяльність, що охоплює зміну дійсності і самореалізацію особистості в процесі створення матеріальних і духовних цінностей, нових, більш прогресивних форм управління, виховання тощо” [10, с. 18].

Якщо, дійсно, творчість є особливою якістю людської діяльності, що може мати місце в конкретних умовах, то процес практичного перетворення навколишнього світу людиною зумовлює і формування самої людини. Можемо стверджувати і таке: людська діяльність є іманентною основою творчості, через неї суб'єкт є носієм і результатом діяльності.

Не можна не погодитися з Д. Богоявленською, яка зазначає, що всі види творчої діяльності поєднує в собі якість особистості, визначена як інтелектуальна активність. Це доведено у широкому експериментальному матеріалі дослідниць, де інтелектуальна активність є інтегральною психічною якістю творчої особистості. Разом із тим, слід зазначити, що зовнішні й внутрішні умови її розвитку знаходяться в діалектичному взаємозв'язку і взаємодії, причому, внутрішні умови є передумовами, а зовнішні – реаліями перетворення можливості в дійсність [3]. Таким чином, об'єктивна історична детермінованість наукової творчості слугує однією з методологічних реалій.

Тому не випадково, „творчість в широкому розумінні розглядається як механізм розвитку, як взаємодія, що веде до розвитку, як одна з конкретних форм прояву цього механізму. В основу підходу до вивчення означеної конкретної форми покладено принцип трансформації етапів розвитку в структурні рівні його організації та функціональні ступені подальших розвивальних взаємодій. Із позицій цього принципу розробляється стратегія комплексного аналітико-синтетичного дослідження творчої діяльності” [7, с. 123].

Антропологічна наука доводить, що розвиток людини відбувається згідно із загальними для всього живого законами й одночасно має особливості, відмінні від онтогенезу інших істот, саме тому що індивідуальний розвиток постає як поступові, тобто життєві зміни щодо росту, форми і функцій організму, розкриті в часі, а генетичний потенціал (генотип) розгортається в зрілі функціональні системи, як конкретний вияв анатомічних, психологічних та інших ознак.

Саме через складність проблеми розвитку деякі вчені, серед яких Б. Бім-Бад, досліджують його як структурний і функціональний, нормальний і аномальний, прогресивний і регресивний. Вчений стверджує, що формування особистості неможливе, але існує лише становлення особистості. Далі дослідник пояснює: „...Людська психіка опосередкована культурними об'єктами. Культурний об'єкт – це „предмет”, створений людиною для людини. Культурний об'єкт містить у собі величезний досвід людей. Розпредметити – означає використовувати предмети культури, а опредметувати – означає їх створювати. Людина є настільки людиною, наскільки вона здатна опредметити, а для цього їй необхідно розпредметити певну кількість культурних об'єктів. Людина є тим, що вона робить” [2, с. 170].

Цей безперервний процес розпредметування і передбачає набуття здібностей, тобто оволодіння способами діяльності. Таким чином, людина стає людиною через засвоєння частини культури, яку вона може придбати через культурні об'єкти – предмет, знаряддя і знакові системи. Отже, зазначимо, що культура, будучи знаковою і символічною, має стати культурністю людини, якщо вона здатна до символічної поведінки, оскільки навчати й виховувати можна лише через знакові системи, через предмети, створені людиною для людини. Цей закон розвитку особистості за допомогою культурних зразків – один із найважливіших щодо змісту із законів сутності культури як складової не тільки онтогенезу, але й, на нашу думку, філогенезу.

Невипадкове знакове опосередкування є базовим поняттям культурно-

придержуються рамочного підходу, согласно которому в основании образовательного пространства всегда находятся базовые установки (рамки), определяемые государством для всей системы образования. Исходя из данного подхода, *пространство образования* будет включать в себя следующие компоненты: 1) субъекты образовательной деятельности, их типы и характер связей; 2) образовательные запросы, ценности и ориентации, цели на всех уровнях, вплоть до пространства урока и педагогического события; 3) концепции, модели организации содержания образования; 4) образовательная политика, раскрываемая через ее цели, средства и формы организации образования.

Сторонники дискурсивного подхода (Андрюхина Л.М., Громыко Ю.В., Корнетов Г.Б. и др.) акцентируют внимание на множественности форм организации пространства, к которым можно отнести образовательные программы и проекты, системы и комплексы. Л.Н. Антонова, совмещающая рамочный и дискурсивный подходы, предлагает рассматривать образовательное пространство как различные способы (от мировоззренческих до организационных) взаимодействий учителей и учеников, семей, микросоциальных групп, гражданских коллективов и профессионально-педагогических сообществ [6, с. 5-6].

А.А. Шогенов также склоняется к необходимости объединить оба подхода и приходит к выводу, что понятие «образовательное пространство» подразумевает под собой возможность построения системы образования и реализации образовательных реформ, программ или проектов в границах определенного пространства (это может быть и содружество государств, и конкретное учебное заведение). Образовательное пространство нацелено на гармоничное взаимодействие сложившихся педагогических традиций и достиганий мировой культуры, позитивного опыта мировой образовательной практики. Внутренние характеристики образовательного пространства сопряжены с теми принципами и приоритетами, которые были положены в его основание и закреплены юридически (образовательная политика). В рамках очерченных образовательной политикой, возможны различные конфигурации образовательных парадигм и практик, институциональных форм и способов взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Поликультурность – это такая характеристика образовательного пространства, которая подразумевает отражение в содержании образования культурного (этнического) разнообразия местного сообщества и таким образом оказывает наибольшее воздействие на все вышеперечисленные параметры образовательного пространства [6, с. 7-8].

Исследуя поликультурное образовательное пространство колледжа через призму проблемы профессиональной подготовки будущих учителей, Г.В. Миронова делает акцент на деятельностной характеристике понятия. По мнению исследовательницы, поликультурное образовательное пространство подразумевает наличие специальным образом организованной деятельности, событий, способствующих межкультурному взаимодействию в сфере образования. Н.В. Якса в поликультурном образовательном пространстве видит, прежде всего, возможность возврата образования и личности в лоно

6. Merriam S. B. Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory / S. B. Merriam // *New directions for adult and continuing education*. — 2001. — No 89. — P. 3-13.

7. Merriam S. B. The changing landscape of adult learning theory. In Comings J., Garner B., Smith C. (Eds.), *Review of adult learning and literacy*. — V. 4. — P. 199-220. — Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

8. Tough A. *The adult's learning projects* / Allen Tough. — Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1979. — 203 p.

Подано до редакції 09.01.2011

УДК 37.035.6(477.75) „18/19”

### ТАВРИЧЕСКАЯ ГУБЕРНИЯ КАК ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

*Костылева Екатерина Владимировна*

*аспирантка кафедры педагогики*

*Республиканского высшего учебного заведения*

*«Крымский гуманитарный университет», г. Ялта*

**Постановка проблемы.** Актуальность исследования обусловлена: 1) социальным заказом: необходимостью найти решение проблемы, каким образом выстраивать региональную систему образования и к чему готовить педагогические кадры в поликультурных регионах Украины; 2) объективным усилением внимания к прошлому этносов Крыма, истории функционирования национальных учебных заведений, вопросам подготовки педагогических кадров; 3) необходимостью использования в процессе реформирования современной системы образования в Украине регионального подхода и принципов поликультурного образования.

**Анализ последних исследований и публикаций.** Национально-региональной специфике образования посвящены работы В.Н. Аверкина, Л.М. Андрюхиной, Л.Н. Антоновой, В.И. Грибанова, О.А. Гривы, Ф.Т. Довшко, М.Я. Макарова, С.Д. Намсараева, А.Б. Панькина, О.Ю. Стреловой, Е.А. Тарабановской, Г.Г. Филиппчука, А.М. Цирульникова, Н.В. Яксы.

Исторические аспекты развития образования в Крыму изучали Э.Ш. Бекирова, С.А. Вишневицкий, В.Ю. Ганкевич, Д.А. Прохоров, Л.И. Редькина, Т.В. Шушара. Однако Таврическая губерния в качестве *поликультурного образовательного пространства* изучена не была.

Таким образом, **целью данной статьи** является обоснование поликультурного характера образовательного пространства, существовавшего в Таврической губернии.

**Основное содержание.** Для достижения поставленной цели необходимо рассмотреть существующие в современной педагогической науке подходы к определению сущности понятий «образовательное пространство», «поликультурное образовательное пространство».

В трактовке образовательного пространства В.С. Лазарев и М.М. Поташник

історичної теорії Л. Виготського, який вважає, що весь психічний розвиток сприймається як зміни структури психічного процесу через залучення до неї знака, що призводить до перетворення природних процесів у культурні [5].

Також не випадковим для розуміння сутності творчості у межах філогенезу є аналіз зв'язку виявів творчості з ментальністю людини, яка є полісемантичним поняттям для визначення глибинного рівня мислення людини, „мислення, яке не обмежується сферою свідомого, але й втілюється в несвідому” [6, с. 385]. Тому в антропологічному вимірі творчості це поняття як фіксація, на нашу думку, біологічних констант людського мислення, зокрема, креативності. Антрополого-методологічну значущість менталітету і ментальності важко переоцінити: вони є певними медіаторами між конкретно-історичними чинниками свідомості й духовно-інваріантними практиками людини, що спираються на „усталений склад думок, характерний для даного народу, етносу, класу, груп людей [4, с. 272]”.

Якщо врахувати, що суспільство передає дитині досвід попередніх поколінь, а дитина асоціює нові сприйняття з великою кількістю фактів, результат цього процесу майже повністю залежить від характеру традиційного матеріалу. З розвитком цивілізації мислення стає все більш логічним, але не тому, що кожна людина послідовно розвиває свою думку, це відбувається тому, що традиційний матеріал більш ретельно продуманий і поданий.

Отже, антропологічне розуміння й осягнення цього матеріалу запобігає моністично зорієнтованій однозначності (євроцентризму, ісламського фундаменталізму), сприяє переходу від спрощеного, лінійно-прогресистського до нелінійного, плюралістичного осмислення всіх процесів світу.

Тому наука педагогіка повинна попереджати й виправляти випадкові негативні явища самостійного виховання людини, педагог може допомогти тим, хто зростає, брати з життя краще; розвиток особистості в розумовому відношенні лише тоді може відбуватися, коли особистість має потребу критичного погляду на все, у чому її намагаються переконати; розвиток особистості в моральному відношенні лише тоді ймовірний, коли суспільне середовище заохочує розвиток самостійних переконань.

Відомо, що педагогічна антропологія традиційно виходить із постулата про подвійний характер людської природи (В. Бехтерев, П. Блонський, В. Зеньковський, К. Ушинський та ін). Дуалістичний погляд на природу людини та спільностей „єдиний можливий і корисний для педагога, тому що він іде від всеобіймаючого життя, а не від односторонніх теорій” [9, с. 231]. Подвійність людини проявляється в множині феноменів і процесів її буття; в людині має місце одночасно складна взаємодія духовності та матеріальності; дуалізм людини виявляється в антонімічності свідомості, в амбівалентності почуттів, цінностей, відносин, які поділяють і особистість, і суспільство.

Саме ідея подвійної природи людини, як вважають представники антропології, надає можливість педагогічній антропології розглядати та інтерпретувати висновки історіографії, соціальної психології, інших наук та мистецтв та вивчати їх у переплетенні та у ймовірності внутрішніх протиріч зовнішніх проявів людини та її внутрішнього життя [1].

На думку російського вченого Б. Бім-Бада, місце і роль культурних

традицій багато в чому еквівалентні місцю і ролі генетичних видових програм у процесах еволюції людини. Такий же безперервний зв'язок біологічних програм розвитку з соціальними має місце в онтогенезі: „Ми не народжуємося як чиста дошка, ми народжуємося як дошка з написами на ній. Але все виявляється в людському житті тільки за умови їх взаємодії в умовах постійного збільшення й ускладнення кількості вражень. Вони виявляються як своєрідність людини, сукупність її особливостей, поєднання думок, почуттів, волі, мотивів, інтересів, здатностей, здібностей, інтелекта, звичок та ін.” [2, с. 167].

Якщо, головним у розвитку інтелекту є особистий досвід дитини, то завдання педагогіки полягає в тому, щоб допомогти людині робити з цього досвіду правильні узагальнення, уникаючи логічних, емоційних, змістовних помилок, а також співставляти особистий досвід з іншим досвідом, зафіксованим у науці, мистецтві, культурі. Саме у такому випадку виховання розуму може стати „наступом” свідомості на підсвідоме, тренування критичності та реалістичності тощо.

Отже, освіта повинна розвивати в людині здібність до рефлексії, самокритики мислення, перевірки й очищення її, до постійної самокорекції тощо.

Таким чином, рух осмислення творчості закономірно підводить нас до її осягнення з точки зору антропологічного підходу як „способу пояснення суспільних і природних явищ на основі сутнісних особливостей людини” [4, с. 27]. Оскільки сутнісні особливості людини мають єдину біосоціоцифрову природу, настільки важливим є розгляд творчості, на нашу думку, як цілісності та єдності в творчості розсуду і роздуму як двох рівнів мисленнєвої діяльності, розуміння творчості як гносеологічного продукту й природних здібностей людини, як єдності форм мислення і форм життя, як життєтворчої функції, так і руйнівної, як єдності у творчому процесі науковості, мистецтвознавчих та філософських засобів осягнення світу, як єдності алгоритму творчості, що полягає в русі від загального до часткового, навпаки і від обернення (світ-людина) до рефлексії (звернення до нас самих).

**Резюме.** Визначено актуалітет антропологізму у педагогіці творчості, проаналізовано педагогічну творчість з позиції антропологічного підходу, з'ясовано її специфіку як складного, багатовимірного, полімотиваційного та детермінованого життєвою орієнтацією педагога феномену та розкрито механізм взаємодії біологічних і культурних програм педагога-творця. **Ключові слова:** антропологічні засади, антропологема, креативні здібності, методологічна культура, педагогічна творчість, самореалізація, творча особистість.

**Резюме.** Определен актуалитет антропологизму в педагогике творчества, проанализовано педагогическое творчество с позиции антропологического подхода, установлена его специфика как сложной многомерной, полимотивационной и детерминированной жизненной ориентацией деятельности педагога и раскрыт механизм взаимодействия биологических и культурных программ педагога-творца. **Ключевые слова:** антропологические основы, антропологема, методологическая культура, креативные способности,

невідповідність свого теперішнього рівня тим показникам, до яких вони прагнуть; створення сприятливого навчального клімату, забезпечення активної участі дорослого учня у діагностиці власних потреб, плануванні, здійсненні та оцінюванні навчального процесу; використання емпіричних методів та застосування результатів навчання на практиці; узгодженість навчальної програми в часі із соціальними завданнями дорослих; спрямованість навчальної діяльності на визначення та вирішення життєвих потреб тих, хто навчається; усунення факторів, що можуть блокувати мотивацію до навчання;

3) зробити висновок, що в основі обгрунтованих М. Ноулзом андрагогічних принципів лежить усвідомлення ним людини та її потреб у саморозвитку як найвищої цінності.

Проведене дослідження не вичерпує зазначену проблему. **Перспективи** подальших пошуків у напрямку дослідження зорієнтовані на вивчення особливостей андрагогічного процесу за М. Ноулзом.

**Резюме.** У статті на основі аналізу наукових праць Малколма Ноулза розкривається сутність шести основних андрагогічних принципів організації навчання, які впливають з особливостей дорослого учня, та визначаються шляхи їх реалізації у навчальному процесі. **Ключові слова:** дорослий учень, принципи навчання дорослих, самоспрямоване навчання, М. Ноулз.

**Резюме.** В статье на основе анализа научных трудов Малколма Ноулза раскрывается сущность шести основных андрагогических принципов организации обучения, которые вытекают из особенностей взрослого ученика, а также определяются пути их реализации в учебном процессе. **Ключевые слова:** взрослый ученик, принципы обучения взрослых, самонаправленное обучение, М. Ноулз.

**Annotation.** Based on an analysis of scientific works by Malcolm Knowles, the article reveals the essence of the six core principles of andragogical learning that are based on the adult learner characteristics, and identifies ways to implement them in the learning process. **Keywords:** adult learner, principles of adult learning, self-directed learning, M. Knowles.

#### Література

1. Beder H. Differences between teaching adults and pre-adults: Some propositions and findings / Harold Beder, Gordon Darkenwald // Adult education. — 1982. — V. 32, No.2. — P. 142-155.
2. Knowles M. S. The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy / Malcolm Shepherd Knowles. — New York: Associated Press, 1970. — 384 p.
3. Knowles M. S. The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy / Malcolm Shepherd Knowles. — Chicago: Associated Press Follett Publishing Company, 1980. — 400 p.
4. Knowles M. S. The Adult Learner: A Neglected Species (4th ed.) / Malcolm Shepherd Knowles. — Houston, London, Paris, Zurich, Tokyo: Gulf Publishing Company, 1990. — 293 p.
5. Knowles M. S. The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development (6th ed.) / Knowles M. S., Holton E. F., Swanson R. A. — Burlington, MA : Elsevier, Inc., 2005. — xii, 378 p.



сприяти вирішенню життєвих потреб індивідуумів та закладів, на які вони працюють. По-друге, М. Ноулз вважає, що навчальний план повинен складатися не з циклу навчальних дисциплін, а з циклу проблемних напрямів (problem areas), наприклад, «Освіта для сімейного життя», «Освіта з питань соціальної та громадянської відповідальності», «Освіта для самореалізації». Вчений рекомендує замість курсів під назвою «Написання твору (частина I)» та «Написання твору (частина II)», перший з яких зосереджується на граматиці, а другий – на стилі письма, пропонувати курси під назвою «Написання кращих ділових листів» та «Написання оповідань». У таких курсах граматика і стиль вивчаються у контексті практичних потреб учнів. По-третє, М. Ноулз пропонує починати навчальну діяльність з обліку безпосередніх потреб учнів або з діагностичних вправ, за допомогою яких вони визначають конкретні проблеми, які хотіли б розв'язати. Поряд з особистими проблемами учнів тут можуть обговорюватися і проблеми, які студентам пропонує для вирішення викладач або навчальний заклад [3, с. 54].

Обґрунтовуючи останній, шостий, принцип навчання, який полягає в тому, що мотивація дорослих до навчання зумовлена переважно внутрішніми чинниками, М. Ноулз спирався на дослідження А. Тафа, яке доводило, що усі дорослі, які не мають психічних відхилень, є вмотивованими до продовження власного зростання та розвитку [8]. Але для реалізації цього принципу необхідно усунути або звести до мінімуму фактори, що можуть блокувати мотивацію, як, наприклад, негативне уявлення дорослого про себе як учня, відсутність можливостей, недоступність ресурсів, нестача часу а також програми, які порушують принципи навчання дорослих [4, с. 63].

Як бачимо, обґрунтування М. Ноулзом андрагогічних принципів свідчить про усвідомлення ним необхідності переходу освіти дорослих від традиційної до гуманістичної особистісно-орієнтованої освітньої парадигми, найвищою цінністю якої є людина та її всебічний розвиток. Реалізація андрагогічних принципів, на думку М. Ноулза, передбачає, головним чином, використання інтерактивних методів, а найбільш розповсюдженою формою навчання є групова робота.

**Висновки.** Аналіз педагогічної спадщини М.Ноулза дозволив:

1) виявити провідні андрагогічні принципи навчання, при визначенні яких вчений керувався особливостями дорослого учня: дорослим необхідно знати, у чому полягає цінність навчання, і яку користь вони від нього отримують; доросла людина має самосвідомість незалежної особистості, здатної до самоспрямованого навчання; дорослий володіє певним життєвим досвідом, який має стати джерелом та основою навчання; готовність дорослої людини до навчання безпосередньо пов'язана із соціальними завданнями, які постають перед нею у процесі її розвитку; дорослі мають практично-орієнтований підхід до навчання і зацікавлені у негайному застосуванні отриманих знань; мотивація дорослих до навчання зумовлена переважно внутрішніми чинниками;

2) визначити Ноулзівське бачення основних механізмів реалізації кожного принципу у процесі навчання дорослої людини, серед яких: використання справжніх або навчальних імітаційних ситуацій, у яких учні самі виявляють

педагогическое творчество, самореализация, творческая личность.

**Summary.** The actuality of anthropologism has been defined, the main problems of pedagogical creativity has been considered from the point of view of anthropological approach, its specifics as a complicated multimeasuring, polymotivational and pedagogue's life determined phenomenon has been researched, the mechanism of interaction of biological and cultural programs of a pedagogue-creator has been revealed. **Keywords:** anthropological basis, anthropologem, creative abilities, creative personality, methodological culture, pedagogical creativity, self-actualization.

#### Література

1. Аносов І. П. Педагогічна антропологія: [навч. посібник] / Іван Павлович Аносов. – К. : Твім інтер, 2005. – 264 с.
2. Бим-Бад Б. М. Современная педагогическая антропология / Б. М. Бим-Бад // Педагогіка толерантності. – 1999. – № 3–4. – С. 155–162.
3. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГУ, 1983. – 173 с.
4. Булатов М. О. Філософський словник / М. О. Булатов. – К. : Стило, 2000. – 575 с.
5. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский / Зав. ред. А. Н. Драчев. – СПб. : Союз, 1997. – 96 с.
6. Кондрашов В. А. Новейший философский словарь / В. А. Кондрашов. – Ростов н/Д. : Феникс, 2008. – 668 с.
7. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2007. – 576 с.
8. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М. : Изд-во «Наука», 1976. – 303 с.
9. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : [У 2-х тт.]. / К. Д. Ушинський. – Київ : Радянська школа. – Т. 1 : Теоретичні проблеми педагогіки. – 1983. – 489 с.
10. Цапков В. А. Творчество : Философский аспект проблемы / В. А. Цапков. – Кишинев, 1989. – 152 с.

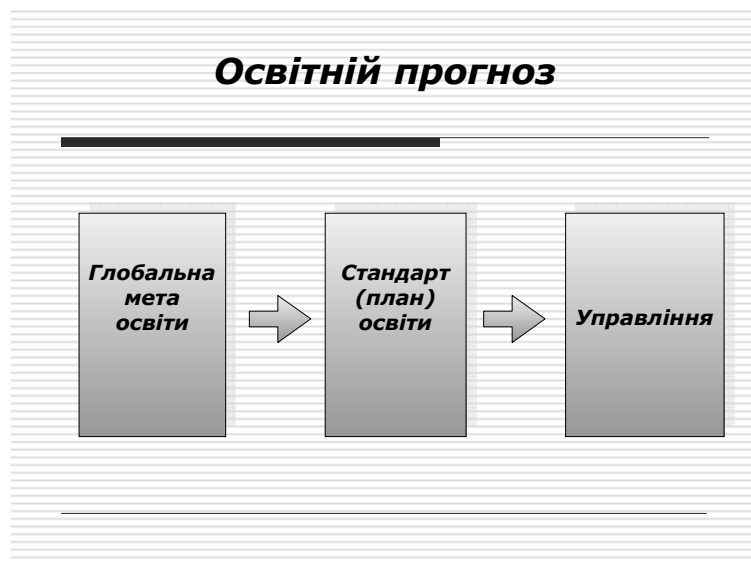
Подано до редакції 23.01.2011

УДК 37.091.33. (075.8)

**МЕТОДОЛОГІЙНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ  
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ**

*Атаманчук Петро Сергійович*  
д. пед. н., проф. акад. АН ВО України  
зав. кафедри методики викладання фізики  
та дисциплін технологічної освітньої галузі  
*Губанова Антоніна Олександрівна*  
к. фіз.-мат. н., доц. кафедри фізики.  
Кам'янець-Подільський національний  
університет імені Івана Огієнка

Навчально-пізнавальна діяльність, як будь-яка інша цілеспрямована діяльність людини, завжди упереджується і детермінується моделлю кінцевого результату, іншими словами – **прогнозом** (передбаченням). **Освітній прогноз (модель)** – це (рис.1): **глобальна мета освіти, план(освітній стандарт), управління**, – що є наслідком відображення



**Рис.1. Структура освітнього прогнозу**

– ідеалізованої теоретичної конструкції альтернативних ліній переходу дійсного в можливе, потенціальноімовірного – в реально існуюче, з одного боку та перетворювальної діяльності стосовно об'єкта пізнання – з другого [2]. Побудова дієвої освітньої моделі стає реально досяжною в умовах наявної **концепції**

стати джерелом та основою навчання. Слушною є думка М. Ноулза, що реалізацію цього принципу здатне забезпечити інтенсивне застосування емпіричних методів, які використовують життєвий досвід учнів: групові обговорення, метод навчання на прикладах випадків із практики (case method), метод проблемних ситуацій (critical incident processes), ділові ігри, рольові ігри, тренувальні вправи для відпрацювання навиків (skill-practice exercises), проекти на місцях (field projects), лабораторний метод, індивідуальні заняття, демонстрація наочних прикладів, семінари, конференції, консультування, групова психотерапія, навчання місцевого населення (community development). М. Ноулз обґрунтовує необхідність відходу від методів передачі інформації, які переважають у навчанні дітей, тим, що успішність дорослого учня безпосередньо залежить від того, наскільки активною є його роль у процесі навчання [3, с. 50].

Водночас, не менш важливим, у реалізації цього принципу є акцентування на практичному застосуванні результатів навчання. Спираючись на останні дослідження у галузі освіти, М. Ноулз пропонує включати до програм тренувальні вправи для підготовки учнів до подальшого застосування ними результатів навчання у щоденному житті [3, с. 50]. Крім цього андрагог наголошує на тому, що викладачам необхідно допомагати студентам звільнитися від упереджень та ставати більш відкритими до нових підходів. Для вирішення цієї проблеми пропонується групова психотерапія, медитація та інші методи [5, с. 66].

Четвертий принцип за М. Ноулзом, який полягає у тому, що готовність дорослої людини до навчання безпосередньо пов'язана із соціальними завданнями, які постають перед нею у процесі її розвитку, передбачає дві умови. Першою умовою є те, що навчальна програма повинна узгоджуватися в часі із соціальними завданнями дорослих, а не орієнтуватися на логіку викладення змісту предметної дисципліни. Для прикладу М. Ноулз наводить програму ознайомлення (orientation program) для нових працівників, яка, на його думку, повинна починатися не з історії та філософії корпорації, а із питань, пов'язаних з реальними турботами нових працівників, що хочуть дізнатися, де і з ким вони будуть працювати, чого від них вимагатимуть, який буде розклад роботи, до кого можна звернутися по допомогу. Недотримання даного принципу призводить до пропусків, відсіву студентів та залишення ними навчання.

Другою умовою реалізації цього принципу є формування груп із студентів, перед якими постають подібні соціальні завдання. М. Ноулз вважає, що навчання у таких групах є більш ефективним і на підтвердження наводить приклад програми з догляду за дітьми, де молоді батьки матимуть зовсім інші інтереси, ніж батьки дітей у підлітковому віці [3, с. 52-53].

Із п'ятого принципу, згідно якого дорослі мають практично-орієнтований підхід до навчання і зацікавлені у негайному застосуванні отриманих знань, випливає три наслідки, які стосуються, відповідно, цільової спрямованості викладача, побудови навчального плану і організації навчальної діяльності. По-перше, викладачі дорослих повинні спрямовувати навчальну діяльність, керуючись не логікою змістового наповнення дисципліни, а прагненням

прийнятної поведінки), комп'ютеризовані ігри, лабораторні методи, ділові ігри, які дають змогу учням об'єктивно оцінити сильні і слабкі сторони своєї діяльності. Третя стадія передбачає допомогу учням у визначенні ступеня свого відставання від рівня компетенцій, якого вимагає модель. Усвідомлення такої невідповідності з одного боку викликає в учнів почуття незадоволення, а з іншого – дає їм змогу визначити шляхи до самовдосконалення, що, на думку М. Ноулза, фактично і служить мотивацією до навчання [3, с. 47-48].

Поряд зі створенням сприятливого навчального клімату та самодіагностики власних потреб, самоспрямованість дорослого учня передбачає його активну участь у плануванні навчальної діяльності і є, з точки зору М. Ноулза, несумісною з практикою нав'язування волі викладача у цьому питанні. Він пояснює це загальною тенденцією людської природи, яка полягає у тому, що люди почуваються відданими певній справі настільки, наскільки вони брали участь у її розробці чи плануванні. Коли кількість студентів невелика, вони усі можуть бути залучені до процесу планування безпосередньо. Коли їхня кількість перевищує тридцять чоловік, М. Ноулз радить викладачам використовувати представницькі ради, комітети, цільові робочі групи, команди, тощо, за допомогою яких учні можуть брати участь у плануванні через своїх представників. Викладач при цьому лише виступає порадником щодо методики та змісту. М. Ноулз розуміє функцію планування як перетворення виявлених потреб у конкретні освітні цілі а також розробку навчальної діяльності, спрямованої на досягнення цих цілей. Відповідальність за виконання цієї функції М. Ноулз покладає на учнів і викладача [3, с. 48].

Так само спільною відповідальністю учнів і викладача вчений вважав здійснення та оцінювання навчального процесу, оскільки самоспрямованість дорослого учня, на думку вченого, є несумісною з традиційною педагогічною практикою, коли вчитель «навчає», тобто «примушує людину вчитися», а також ставить їй оцінки. М. Ноулз вважав, що одна людина не може навчити іншу, вона лише може допомогти їй навчитися. Андрагогічне навчання вчений пов'язував із груповою роботою – в командах, комітетах з планування, консультаційних групах, проектних робочих групах, де усі несуть спільну відповідальність за допомогу один одному у навчанні. При цьому М. Ноулз був проти того, щоб викладачі оцінювали учнів. Він вважав, що це, як ніщо інше, ставить одну дорослу людину в залежність від іншої, а отже є найвищим проявом неповаги до неї. Таким чином оптимальним, на його думку, є процес самооцінювання, у якому викладач допомагає учням самим оцінити власний прогрес у досягненні освітніх цілей. Для оцінювання студентами власних здобутків М. Ноулз пропонує ті самі методи, які використовуються для діагностики навчальних потреб. Для прикладу андрагог рекомендує порівняти результати розв'язання подібних проблемних ситуацій на початку і в кінці навчальної діяльності. Через подібність двох процесів М. Ноулз розглядає оцінювання як повторне діагностування навчальних потреб, яке спонукає студентів розпочати новий цикл навчання, підтверджуючи ідею про те, що навчання – це неперервний процес [3, с. 48-49].

Особливої уваги потребує розкриття сутності третього принципу, який полягає у тому, що дорослий володіє певним життєвим досвідом, який повинен

фізичної освіти [1]. ,

Саме тому, підручник, у найкращому розумінні слова, є своєрідним «определечением» відображенням тієї освітньої моделі, а дещо вужче – освітнього стандарту, які обслуговують процес навчання на конкретному етапі соціального розвитку.

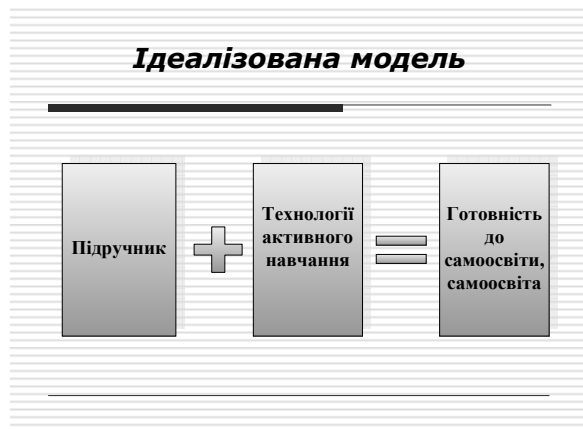
**Розв'язання проблеми.** Безперечно, що з переходом на нову освітню модель відбувається зміна підручників. Однак, ця зміна ніколи не повинна і не може бути радикальною *за складом основних знань*, оскільки наступний розвиток науки не відкидає попередні теорії, а обирається на них. Радикальною ж вона (зміна) може бути стосовно *способу оволодіння знаннями*, тобто їхньої методологічності [5, с.71]. Отже, можна припустити, що кожен підручник з фізики нового покоління за складом основних знань відповідає потребі *охоплення змістовних ліній стандарту* (рис.2). Що ж

### **Реалізація змістової функції підручника:**

- через методологічність фізичного знання;*
- внаслідок цілеспрямованого привнесення прикладного характеру фізичного знання (нанотехнології, винахідництво, агротехнічні знахідки, екстрасенсорика тощо).*

Рис.2. Підручник як основний носій освітнього стандарту

до *методологічності* як усвідомленого відношення до засобів і передумов діяльності, то з нашого погляду [2] вона має забезпечуватись таким поданням змісту підручника (рис. 3), яке б відображало своєю



**Рис. 3. Вищий результат навчальних досягнень**

логічною побудовою повний цикл процесу пізнання: *спостереження* → *осмислення проблеми* → *висунення гіпотез (припущень)* → *теоретичне обґрунтування наслідків* → *експериментальна перевірка висновків*. Саме тому кожен розділ, або навіть тему підручника варто упереджувати рубрикою «Знайомство з явищами» [6]. «Знайомство з явищами» орієнтує учня на виконання дослідів з допомогою легко доступних підручних засобів (як у класі, так і в домашніх умовах), що спонукає його *до осмислення конкретної навчальної проблеми та висунення якоїсь здогадки, гіпотези, припущення щодо її розв'язання*.

Ситуацію виникнення актуальної пізнавальної потреби в об'єктивних умовах її задоволення називають «психологічною установкою», головний принцип дії якої – *формування готовності індивіда до певної активності*. В нашому випадку – це буде готовність до завершення пізнавального циклу: *теоретичне обґрунтування наслідків та експериментальна перевірка висновків*. Вказаний феномен стає реальністю за умови забезпечення достатньої міри адекватності між стандартами змісту та освітнього середовища (рис. 4).

встановлення сприятливого для навчання клімату, (2) виявлення потреб, (3) планування навчальної діяльності, (4) здійснення навчальної діяльності, (5) оцінювання навчання.

Прикметною ознакою цього принципу є необхідність створення на заняттях особливого клімату, який сприятиме навчанню дорослих. Це включає по-перше забезпечення фізичного оточення (меблювання, обладнання, акустики, освітлення), у якому дорослі почуватимуться невимушено, і по-друге створення психологічної атмосфери, яка викликає у дорослих відчуття, що їх «приймають, поважають, підтримують». За сприятливого психологічного клімату існує «дух взаємності» [3, с. 47] між викладачами та учнями, які перебувають у спільному пізнавальному пошуку, а також свобода висловлювання без страху бути покараним чи осміяним. Люди почуватимуться «більш дорослими» у дружній, неформальній атмосфері, де їх називають по імені та цінують їхню індивідуальність [3, с. 47].

На думку М. Ноулза, визначальна роль у встановленні такого клімату належить викладачеві, відношення якого у багатьох своїх проявах демонструє, чи він насправді цікавиться своїми учнями і поважає їх. При цьому найважливішим показником турботи і поваги до учнівських здобутків науковець вважає вміння викладача по-справжньому дослухатися до своїх студентів [3, с. 47].

Примітно, що поняття «клімат дорослості» М. Ноулз виносить за межі класної кімнати і застосовує до навчального закладу в цілому, оскільки загальна політика установи, стиль керівництва, стосунки в колективі створюють ту атмосферу, яка розповсюджується і на заняття у навчальній аудиторії [3, с. 47].

Крім необхідності створення сприятливого навчального клімату самоспрямованість дорослого учня також передбачає його активну участь у діагностиці власних потреб, плануванні, здійсненні та оцінюванні навчального процесу. Розглянемо детальніше, у чому полягає реалізація другого принципу навчання за М. Ноулзом на кожному з цих етапів.

Важливість діагностування учнем власних потреб вчений пояснював тим, що дорослі «більш вмотивовані вивчати те, у чому вони вбачають потребу» [3, с. 47]. Він підкреслював, що усвідомлення дорослою людиною своєї самоспрямованості перебуває у прямому конфлікті з усталеною практикою, коли вчитель вказує учням, що їм потрібно вивчати. Тому М. Ноулз особливо наголошує на залученні дорослих учнів до процесу самодіагностики потреб у навчанні, який він поділяє на три стадії [3, с. 47].

Першою стадією є побудова моделі компетенцій чи характеристик, необхідних для ідеального, зразкового здійснення певної діяльності, що дасть учневі уявлення про «гарного» керівника, «гарного» публічного промовця, «гарного» батька, тощо а також про вміння, необхідні для того, щоб стати «гарним». Другою стадією М. Ноулз називає забезпечення діагностичних процедур, за допомогою яких учні зможуть порівняти свої теперішні вміння з тими, що відображені у моделі. Для цього андрагог пропонує використовувати метод проблемних ситуацій (critical incident processes), соціодраму (використання рольових ігор і драматизації під час навчання соціально-

діяльності... Чим більше ми знаємо про особливості учня, контекст його навчання та сам навчальний процес, тим краще ми можемо побудувати ефективну навчальну діяльність» [7, с. 199].

Найважливішими елементами згаданої вище «мозаїки» Ш. Мерріам вважає два вчення: про андрагогіку і про самоспрямоване навчання, які вона називає «стовпами теорії навчання дорослих» [6, с. 3]. Андрагогіка як «наука і мистецтво допомоги дорослим у навчанні» [2, с. 38], була обґрунтована М. Ноулзом. Він же разом із Сірілом Хаулом (Ciril Houle) та Аланом Тафом (Allan Tough) став основоположником моделі самоспрямованого навчання, подальшою розробкою якої займався цілий ряд вчених (Andruske S., Brookfield S., Brockett R. and Niemstra R., Danis C., Grow G., Guglielmino L., Merriam S. and Caffarella R., Mezrow J., Oddi L. та ін.). Отже у зарубіжній андрагогіці здійснюються численні дослідження, спрямовані на вивчення специфіки навчання дорослих, виявлення умов успішної організації навчального процесу дорослої людини. Західними науковцями розроблено моделі, принципи і теорії, які пояснюють особливості навчання дорослих і обґрунтовують необхідність застосування спеціальних методів та прийомів у роботі з дорослими учнями. Їх підґрунтя є шість положень, запропонованих М. Ноулзом як основні андрагогічні принципи організації навчання, що впливають з особливостей дорослого учня:

1. Дорослим необхідно знати, у чому полягає цінність навчання, і яку користь вони від нього отримують.
2. Доросла людина має самосвідомість незалежної особистості, здатної до самоспрямованого навчання.
3. Дорослий володіє певним життєвим досвідом, який має стати джерелом та основою навчання.
4. Готовність дорослої людини до навчання безпосередньо пов'язана із соціальними завданнями, які постають перед нею у процесі її розвитку.
5. Дорослі мають практично-орієнтований підхід до навчання і зацікавлені у негайному застосуванні отриманих знань.
6. Мотивація дорослих до навчання зумовлена переважно внутрішніми чинниками [4, с. 57-63].

На основі кожного з цих положень М. Ноулз дає рекомендації щодо побудови, проведення та оцінювання навчання дорослих.

Так із першого положення про те, що дорослим необхідно знати, у чому полягає цінність навчання, і яку користь вони від нього отримують, М. Ноулз робить висновок про необхідність використання справжніх або навчальних імітаційних ситуацій, у яких учні самі виявляють невідповідність свого теперішнього рівня тим показникам, до яких вони прагнуть. Прикладом таких ситуацій може бути атестація персоналу, переведення з однієї посади на іншу (ротация посад), демонстрація взірців для наслідування, оцінювання виконаних учнем дій [4, с. 58].

Другий андрагогічний принцип, який полягає у тому, що доросла людина має самосвідомість незалежної особистості, здатної до самоспрямованого навчання, М. Ноулз вважав найважливішим, оскільки наявність самосвідомості є фактором впливу на усіх основних етапах андрагогічного процесу: (1)



Рис. 4. Структура освітнього середовища

Не може також підручник з фізики залишатися нейтральним щодо **проблеми управління** навчально-пізнавальною діяльністю учнів. Це впливає хоч би з того, що будь-який підручник має бути налаштованим на діалог: **автор–учень**. Наслідок діалогу: **правильне (адекватне) або хибне знання**. Щоб процес відбувся в бажаному напрямку, розумові та моторні дії (операції) учня відповідно треба коригувати, тобто **управляти** ними. Цього можна досягти «...тільки на основі суспільної нормативно-ціннісної системи» [1, с.78], яка дає можливість проектувати об'єктивні **еталонні вимірники якості знань** [2], що й складає належну передумову для самоконтролю та управління. Ще одна важлива вимога – зміст навчального матеріалу за формою повинен бути популярним. Таким чином, з того «...що необхідно зробити?» для підручника фізики нового покоління, виділяємо такі речі: **методологічність, управління, науково-популярний стиль**.

Всі ці якості мають бути привнесені і в підручники з формування професійних якостей фахівця. І тому, за умови чітко заданих установок, якщо професійну підготовку здійснювати на основі цільової освітньо-професійної програми, побудованої за бінарним принципом, суть якого полягає у чіткому визначенні і забезпеченні досягнення еталонних рівнів змістової (з конкретного навчального предмету) і професійної (методичної) обізнаності, то це спричинює до формування належних фахових компетентностей та світогляду майбутнього учителя фізики.

Автори проекту підручників (І. Атаманчук П.С., Ляшенко О.І.,

Мендерецький В.В., Ніколаєв О.М. *Методика і техніка навчального фізичного експерименту в основній школі: Підручник для студентів вищих навчальних закладів.* – Кам'янець-Подільський: К-ПНУ, 2010. – 292 с.; 2. Атаманчук П.С., Ляшенко О.І., Мендерецький В.В., Ніколаєв О.М. *Методика і техніка навчального фізичного експерименту в старшій школі: Підручник для студентів вищих навчальних закладів.* – Кам'янець-Подільський: К-ПНУ, 2010.

### ОБКЛАДИНКА 1-ГО ПІДРУЧНИКА



Рис. 5. Підручник перший

УДК 37.013.83 (73: М. Ноулз)

### ПРОБЛЕМА ПРИНЦИПІВ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛОЇ ЛЮДИНИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ М. НОУЛЗА

Литовченко І. М.

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

**Постановка проблеми.** Сучасне суспільство соціальних змін ставить нові задачі перед освітою дорослих як складовою системи неперервної освіти у побудові демократичних інституцій та утвердженні прав людини. Освіта дорослих на нинішньому етапі відіграє важливу соціальну роль, одночасно сприяючи розвитку суспільства і особистості. В умовах кризових процесів зростає усвідомлення суспільством значимості освіти дорослих у зв'язку з потребою навчання та перепідготовки різних категорій населення, а особливо безробітних, військовослужбовців у запасі, інвалідів, тощо. За даних умов набуває **актуальності** вивчення наукових здобутків зарубіжних вчених, які зробили значний внесок у розвиток теорії і практики освіти дорослих, зокрема Малколма Ноулза, автора найбільш переконливої андрагогічної моделі, вихідним положенням якої є те, що навчання дорослих повинно відрізнятися від навчання дітей та підлітків [1].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Різні аспекти педагогічної спадщини М. Ноулза стали предметом досліджень таких зарубіжних науковців, як Г. Ендрюс (G. Andrews), Д. Бойер (D. Boyer), С. Брукфілд (S. Brookfield), Р. Карлсон (R. Carlson), Дж. Дейвенпорт (J. Davenport), К. Доувер (K. Dover), Дж. Фішер (J. Fisher), А. Хартрі (A. Hartree), Дж. Хеншке (J. Henschke), Р. Хіемстра (R. Hiemstra), П. Джарвіс (P. Jarvis), Ш. Мерріам (S. Merriam), Р. Подесчі (R. Podeschi), М. Сміт (M. Smith), М. Теннант (M. Tennant), А. Таф (A. Tough), С. Рейбоулд (S. Raybould) та ін. На пострадянському просторі до наукового доробку видатного андрагога зверталися Н. М. Бідюк, М. Т. Громкова, С. І. Змейов, Ю. І. Калиновський, А. І. Кукуєв, Т. Н. Ломтева, А. М. Мігіна, О. І. Огієнко, З. Н. Сафіна, А. В. Філатова та ін.

Однак проблема принципів навчання дорослої людини у спадщині М. Ноулза **досліджена недостатньо**. Це зумовило вибір теми нашої наукової статті, **мета** якої – аналіз педагогічної спадщини М. Ноулза щодо принципів навчання дорослої людини. Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких **завдань**: розкрити сутність принципів навчання дорослої людини за М. Ноулзом та дослідити шляхи їх реалізації у навчальному процесі.

**Виклад основного матеріалу.** Від самого початку існування галузі освіти дорослих у 1920-их роках перед дослідниками та практиками поставало ключове завдання: виявити та пояснити, у чому полягають особливості навчання дорослого учня. Однак за словами Шеран Мерріам (Sharan Merriam) ще й досі, «майже після 80 років досліджень ми не маємо єдиної відповіді, єдиної теорії або моделі навчання дорослих. Натомість ми маємо барвисту мозаїку теорій, моделей, принципів та пояснень, які усі разом створюють базу знань про навчання дорослих. У центрі цих теорій і моделей знаходиться доросла людина, що бере участь у формальній чи неформальній навчальній

хроническое утомление, острое умственное утомление, острое физическое утомление, профессиональное выгорание, фазы выгорания, эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция персональных достижений.

This article describes results of comparative research of displays and features of dynamics of school and university teacher's psychophysiological conditions (professional burnout, stress, chronic, intellectual, physical exhaustion) during an academic year. **Keywords:** psychophysiological conditions, stress, chronic, intellectual, physical exhaustion and professional burnout; burnout's phases, emotional exhaustion, depersonalization, lack of personal achievements.

**Резюме.** Дана стаття описує результати порівняльного дослідження проявів і особливостей динаміки психофізіологічних станів професійного вигорання, стресу, хронічного, розумового і фізичного стомлення у педагогів середньої і вищої школи в процесі навчального року. **Ключові слова:** психофізіологічні стани, стрес, хронічне стомлення, гостре розумове стомлення, гостре фізичне стомлення, професійне вигорання, фази вигорання, емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція персональних досягнень.

**Література**

- 1) Величкова С.Б. Зависимость возникновения и развития стресса от факторов профессиональной деятельности педагогов: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. М., 2005 – 171 с.
- 2) Дикая Л.Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход) / Л.Г. Дикая. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003 - 318 с.
- 3) Китаев-Смык Л.А. Выгорание персонала. Выгорание личности. Выгорание души // Психопедагогика в правоохранительных органах. - 2008. - № 2 (33). - С. 41-50
- 4) Орёл В.Е. Синдром психического выгорания личности / В.Е. Орёл.- М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005 - 330 с.
- 5) Психология состояний. Хрестоматия / Т.Н. Васильева, Г.Ш. Габдреева, А.О. Прохоров; под ред. проф. А.О. Прохорова. - М.: ПЕР СЭ; Спб.: Речь, 2004. - С.31-235
- 6) Сидоров П. Синдром эмоционального выгорания // Медицинская газета. -2005. - № 43
- 7) Fukuda K., The chronic fatigue syndrome: a comprehensive approach to its definition and study. International Chronic Fatigue Syndrome Study Group // Annals of internal medicine. - 1994. - №12
- 8) Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M.P. Job Burnout // Annual Review of Psychology, 2001

Подано до редакції 02.01.2011

**ОБКЛАДИНКА 2-ГО ПІДРУЧНИКА**



Рис.6. Підручник другий

– 402 с.; ( див.: рис. 9 – рис. 10)) вперше у вітчизняній і світовій практиці обґрунтували та впровадили технологію бінарних цілеорієнтацій (фізика, методика викладання фізики), що виступає надійною передумовою дієвості навчання (формування компетентнісно-світоглядних якостей фахівця) та основою формування цілісного педагогічного кредо майбутнього учителя фізики.

**Резюме.** Стаття присвячена розгляду та розв'язанню проблеми ефективної реалізації змістової, організаційної та управлінської функцій у підручниках фізики та методики навчання фізики як дієвих носіїв освітнього стандартів та засобів формування компетентнісних та світоглядних новоутворень; проблемі професійного становлення майбутнього учителя фізики. **Ключові слова:** освітній прогноз, освітній стандарт, еталонні вимірники знань, результативність, світогляд, методологічність, управління, концепція фізичної освіти, підручник фізики, підручник методики навчання фізики.

**Резюме.** Статья посвящена рассмотрению и решению проблемы эффективной реализации смысловой, организационной и управленческой функций в учебниках физики и методики преподавания физики как действенных носителей образовательных стандартов и средств формирования компетентностных и мировоззренческих новообразований; проблеме профессионального становления будущего учителя физики. **Ключевые слова:**

образовательный прогноз, образовательный стандарт, эталонные измерители знаний, результативность, мировоззрение, методологичность, управление, концепция физического образования, учебник физики, учебник методики преподавания физики.

**Summary.** The article is devoted consideration and decision of problem of effective realization of semantic, organizational and administrative functions in the textbooks of physics and method of studies of physics as effective transmitters educational standards and facilities of forming of competence and world view new formations; to the problem of the professional becoming of future teacher of physics.

**Keywords:** educational prognosis, educational standard, standard measuring devices of knowledges, effectiveness, world view, methodological, administrative, conception of physical education, textbook of physics, textbook of method of studies of physics.

#### Література

1. Атаманчук П.С., Самойленко П.И. Дидактика физики (основные аспекты): Монография. – М: Московский государственный университет технологий и управления, РИО, 2006. – 245 с.
2. Атаманчук П.С. Інноваційні технології управління навчанням фізики. – Кам'янець-Подільський: К-ПДУ, 1999. – 174 с.
3. Атаманчук П.С., Кух А.М. Тематичні завдання еталонних рівнів з фізики (7-11 класи): Навчально-методичний посібник. – Кам'янець-Подільський: Абетка-Нова, 2004. - 132 с.
4. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе.- М.:Знание,1989.- 80с.
5. Извозчиков В. А., Кюнбергер Л. О реализации методологической функции в учебниках физики СССР и ГДР // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1987. – Вып.17. – С. 70-83.
6. Суорц К.Э. Необыкновенная физика обыкновенных явлений: Пер. с англ.: В 2-х т. – М.: Наука, 1986. – Т.1. – 400 с.; 1987. – Т.2. – 384 с.

Подано до редакції 23.01.2011

УДК 371.134

### ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНОСТІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО РІВНЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ДІАЛОГУ КУЛЬТУР

**І. О. Баранцова, асистент**

*Мелітопольський державний педагогічний  
університет ім. Б. Хмельницького*

Закон України "Про Освіту" зобов'язує вищу освіту забезпечити функціональну наукову професійну та практичну підготовку, здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей, удосконалення наукової та професійної підготовки.

В умовах становлення в Україні громадянського суспільства, правової

редукцией персональных достижений, стрессом (0,6), эмоциональное истощение - с утомлением (0,5). У преподавателей деперсонализация, эмоциональное истощение связаны с утомлением, редукцией персональных достижений (0,6),  $p < 0,01$ .

В течение учебного года ведущими состояниями у учителей являются эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция персональных достижений. В начале учебного года к ним добавляются переживание психотравмирующих обстоятельств, эмоционально-нравственная дезориентация, в середине, конце учебного года развиваются состояния хронического, физического утомление, стресса, эмоционально-нравственная дезориентация, расширение сферы экономики эмоций, эмоциональный дефицит. В течение учебного года ведущими состояниями у преподавателей являются тревога и депрессия, личностная отстранённость. В середине, конце учебного года развиваются умственное, хроническое утомление, стресс, неудовлетворённость собой, неадекватное эмоциональное реагирование, редукция профессиональных обязанностей. В конце учебного года добавляются эмоциональное истощение, редукция персональных достижений.

**Таким образом,** у учителей и преподавателей динамика состояний в течение учебного года качественно и количественно различается. Преподаватели более резистентны к развитию негативных состояний, у учителей их показатели возрастают быстрее. Ведущим состоянием у педагогов в течение учебного года является эмоциональное выгорание. У учителей деперсонализация, коррелирует с редукцией персональных достижений, стрессом, эмоциональное истощение - с утомлением. У преподавателей деперсонализация, эмоциональное истощение связаны с утомлением, редукцией персональных достижений. У учителей и преподавателей на трёх временных срезах структуры показателей состояний различаются. У учителей наиболее выражены изменения в состояниях, эмоциональной сфере, у преподавателей изменения в большей степени происходят в отношении к профессии (деперсонализация, редукция профессиональных обязанностей). В результате исследования выделено несколько принципов, важных для комплексного изучения выгорания педагогов: во-первых, рассмотрение выгорания, как динамического явления, во-вторых, изучение внутренних детерминант выгорания, в-третьих, анализ ведущих состояний у педагогов в течение учебного года. Результаты исследования могут быть использованы в деятельности психологических служб образовательных учреждений, для оптимизации процесса профессионально-психологического сопровождения педагогов, для решения задач подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов средней и высшей школы. Представленные в исследовании данные могут применяться в разработке программ поддержки и сопровождения учителей и преподавателей.

**Резюме.** Данная статья описывает результаты сравнительного исследования проявлений и особенностей динамики психофизиологических состояний профессионального выгорания, стресса, хронического, умственного и физического утомления у педагогов средней и высшей школы в процессе учебного года. **Ключевые слова:** психофизиологические состояния, стресс,



Таблиця 1

**Факторные пространства психофизиологических состояний педагогов**

учителя			
начало учебного года (83% дисперсии)			
1 фактор (66%)	2 фактор (11%)	3 фактор (6%)	
С, ФВ (0,9)	Д (0,8), РПД (0,8), ЭИ (0,8), ХрУ (0,7), С (0,6), УУ (0,6)	ФУ (0,9)	
середина учебного года (84% дисперсии)			
1 фактор (63%)	2 фактор (9%)	3 фактор (7%)	4 фактора (6%)
С, ФВ (0,9)	РПД (0,9), Д (0,8), С (0,7), ФУ (0,5)	ХрУ (0,9)	УУ (0,8), ЭИ (0,6)
конец учебного года (85% дисперсии)			
1 фактор (65%)	2 фактор (9%)	3 фактор (6%)	4 фактора (5%)
С, ФВ (0,9)	РПД (0,8), Д (0,8), С (0,8)	ХрУ (0,7), ФУ (0,9)	УУ (0,8), ЭИ (0,7)
преподаватели			
начало учебного года (88% дисперсии)			
1 фактор (64%)	2 фактор (13%)	3 фактор (6%)	4 фактор (5%)
С, ФВ (0,9)	РПД (0,8), ЭИ (0,7), ФУ (0,7)	УУ(0,8), ХрУ (0,8), Д (0,6)	С (0,9)
середина учебного года (88% дисперсии)			
1 фактор (64%)	2 фактор (12%)	3 фактор (7%)	4 фактора (5%)
С, ФВ (0,9)	ФУ (0,8), УУ (0,8), ХрУ (0,6), ЭИ (0,5)	РПД (0,9), Д(0,9)	С (0,9)
конец учебного года (88% дисперсии)			
1 фактор (65%)	2 фактор (10%)	3 фактор (8%)	4 фактора (5%)
С, ФВ (0,9)	РПД (0,9), Д(0,9)	УУ (0,8), С (0,8), ФУ (0,6)	ХрУ (0,8), ЭИ (0,6)

Обозначения: С, ФВ – симптомы, фазы выгорания, ЭИ – эмоциональное истощение, Д – деперсонализация, РПД – редукция персональных достижений, С – стресс, ХрУ – хроническое утомление, УУ – умственное утомление, ФУ – физическое утомление

В таблице 1 приведены факторы, полученные при факторизации методом главных компонент (с Varimax) состояний учителей, преподавателей в течение учебного года.

В результате корреляционного анализа (коэффициент Спирмена) выявлено, что у учителей в течение учебного года деперсонализация связана с

держави, демократичної політичної системи освіта має стати найважливішим чинником гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості.

Передумовою утвердження розвинутого громадянського суспільства є підготовка освічених, моральних, мобільних, конструктивних і практичних людей, здатних до співпраці, міжкультурної взаємодії, які мають глибоке почуття відповідальності за долю країни, її соціально-економічне процвітання.

Саме освіта має активно сприяти формуванню нової ціннісної системи суспільства - відкритої, варіативної, духовно та культурно навченої, толерантної, здатної забезпечити становлення громадянина на засадах пріоритету прав особистості, зменшення соціальної нерівності.

Національна доктрина розвитку освіти акцентує увагу на підготовці педагогічних працівників, їх професіоналізмі, вдосконаленні як важливій умові модернізації освіти. Таким чином, стрижнем фахової підготовки спеціаліста ХХІ століття стає розвивальна, культуротворча домінанта, виховання відповідальності особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вмє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни.

Зазначене в повній мірі відноситься до фахової підготовки вчителя, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, постійно дбає про своє особистісне і професійне зростання, вмє досягти нових педагогічних цілей. З цієї точки зору дослідження процесу формування культурологічної складової фахової підготовки майбутнього вчителя, обґрунтування його наукових основ припускає розуміння сутності поняття культурологічного рівня.

Аналіз сучасних досліджень, присвячених проблемі професійної компетентності вчителя, зокрема робіт Піскунова Є.В., Розова Н.В., Зязона Л.Г., Кузьміної Н.В., Маркової А.К., Павлютенкова Є.М., Сисоевої О.А., Дубасенюк О.А. та інших, дозволив нам виділити п'ять компонентів професійної компетентності вчителя: **цільо-мотиваційний, змістовний, операційно-діяльнісний, особистісний та рефлексивний**. Однак, розглядаючи професійну компетентність учителя іноземної мови, не слід забувати, що в світлі нової мовної політики в Європі і в Україні, презентованої Рекомендаціями Ради Європи, з появою теорії плюралінгвізму, соціокультурної освіти, культуровідповідної освіти, виділені нами компоненти набувають нового звучання. Вони сформульовані нами як когнітивний (змістовний), аксіологічний (рефлексивний), діяльнісний (операційно-діяльнісний) та управлінсько-регулятивний (цільо-мотиваційний, особистісний). Особливого значення на сучасному етапі набуває той факт, що ці компоненти пов'язані з культурологічним розвитком особистості, яка сприймає себе як особу культурно-історичного суб'єкту, готову до участі в діалозі культур.

Діалог культур розглядається багатьма вітчизняними і зарубіжними вченими різних взаємодіючих наукових галузей людського знання, таким, як філософія, соціологія, етика, лінгвістика, педагогіка. Це дослідження В.С. Біблера, А.І. Ракітова, М.С. Кагана, Ю.І. Пасова, В.В. Сафонової, Н.Ф.

Бориско, Вугам М., Edinton S., Pulverness H. та інших, в яких "діалог культур" визначається як процес взаємодії двох індивідуальностей, двох ситуативних позицій [1:4], "порівняння взаємодії та розуміння інших культурних цінностей" [2: 2].

У світлі Рекомендацій Ради Європи поняття "діалог культур" також є ключовим, оскільки воно визначає сутність змісту підготовки вчителя іноземної мови. Від того, наскільки майбутній учитель готовий до роботи у новому соціокультурному просторі, від сформованості його культурологічного рівня залежить успішність його самостійної роботи у ЗОШ, здатність бути для учнів "ретранслятором" іншомовної культури. Тому під час формування культурологічної складової фахової підготовки майбутнього вчителя необхідно уважно слідкувати за цілями процесу в цілому, а також за ефективністю засобів, які використовуються, з тим, щоб своєчасно скоректувати цей процес, надати необхідну допомогу. Таким чином, діагностика сформованості культурологічного рівня майбутнього вчителя відіграє значну роль, від якої залежить успішність всього навчального процесу.

В педагогічній літературі описані різноманітні види діагностики.

Метою статті стала спроба розвинути можливості використання діалогу культур як засобу діагностики сформованості культурологічного рівня майбутнього вчителя іноземної мови; визначити його функції та зміст.

Для того, щоб ліквідувати випадковість результатів та простежити динаміку процесу формування культурологічного рівня, що досліджується, протягом всієї експериментальної роботи, ми розробили функціональну модель діагностики формування культурологічного рівня майбутнього вчителя іноземної мови, в структурі якої було передбачено проведення трьох узагальнених зрізів: вхідний діагностичний, проміжний, який проводився на різних стадіях формуючого експерименту; підсумковий - після закінчення експерименту. Це дозволило простежити поетапний ріст культурологічного рівня майбутнього вчителя, його готовність до здійснення професійної діяльності.

Використання функціональної моделі діагностики дозволяє діагностувати реальний культурологічний рівень та на основі отриманих даних розробити стратегію та тактику подальшого його підвищення, коректуючи по ходу процесу його формування. Схематично дана модель може бути представлена так.

Обозначения			
1	Умственное утомление (сильная степень)	6	Деперсонализация (высокий уровень)
2	Физическое утомление (сильная степень)	7	Редукция персональных достижений (высокий уровень)
3	Хроническое утомление (выраженная степень)	8	Фаза выгорания «Тревожное напряжение» (сформировалась)
4	Стресс (высокий уровень)	9	Фаза выгорания «Резистенция» (сформировалась)
5	Эмоциональное истощение (высокий уровень)	10	Фаза выгорания «Истощение» (сформировалась)

**Рис. 1. Показатели состояний учителей (А) и преподавателей (Б) в процентах в начале, середине и в конце учебного года**

В результате исследования получено, что показатели физического, умственного, хронического утомления у педагогов увеличиваются от начала к концу учебного года ( $p < 0,01$ ). В конце учебного года преподаватели более резистентны к умственному утомлению, чем учителя ( $U=348, p < 0,01$ ).

От начала к концу учебного года увеличивается процент педагогов с более высокими уровнями стресса и возрастают показатели стресса ( $p < 0,01$ ). У преподавателей ниже уровень стресса в течение учебного года, чем у учителей ( $p < 0,002$ ).

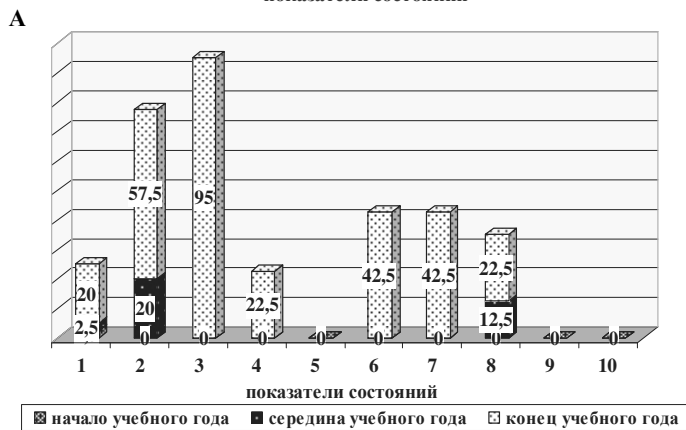
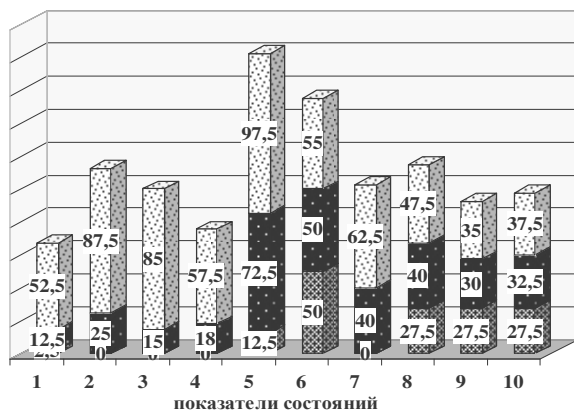
Процент педагогов с высоким уровнем выгорания и показатели выгорания возрастают от начала к концу учебного года ( $p < 0,01$ ). У учителей в течение года формируются симптомы «Тревожного напряжения», наиболее выражено «Переживание психотравмирующих обстоятельств». У преподавателей симптомы формируются только к концу года. Симптомы «Резистенции» в начале года у педагогов отсутствуют. У учителей к середине года формируются «Эмоционально-нравственная дезориентация», «Расширение сферы экономии эмоций», к концу года – остальные симптомы. У преподавателей – симптомы отсутствуют в течение всего года. У учителей в начале года симптомы «Истощения» не сформировались, в середине, конце года в стадии формирования; у преподавателей в течение года симптомы не сформировались. Показатели симптомов выгорания у педагогов увеличиваются от начала к концу учебного года ( $p < 0,01$ ), у учителей они более выражены.

хронического утомления» (А.Б. Леонова, 1984).

Обработка данных производилась в SPSS for Windows 12.0 (критерии Манна-Уитни, Вилкоксона, факторный, корреляционный анализ).

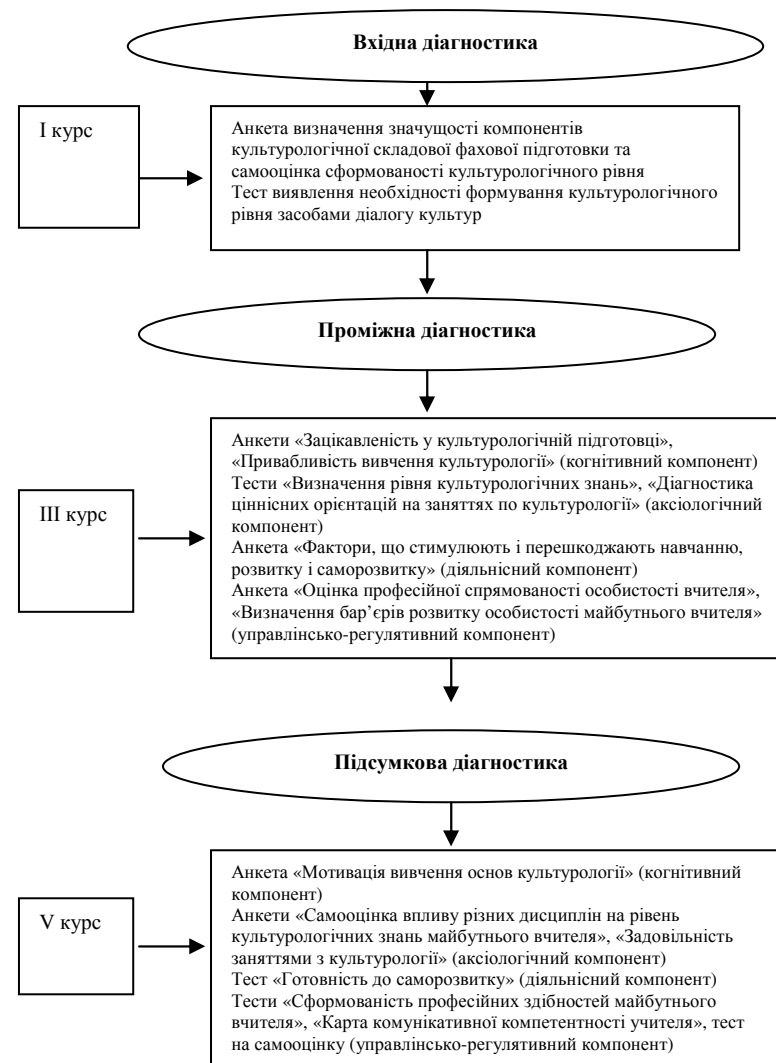
Исследование проходило в три этапа - в начале, в середине и в конце учебного года.

На рисунке 1 (А, Б) приведены диаграммы, отражающие динамику состояний педагогов в течение учебного года (в процентах).



Б

**Функціональна модель діагностики культурологічного рівня майбутнього вчителя ІМ**



Діагностика реалізувалася в процесі навчання при урахуванні наступних

дидактичних вимог:

- систематичність, яка проявляється в послідовності, ритмічності з постійним ускладненням завдань, в поетапній методиці формування культурологічного рівня;

- продуктивний взаємоконтроль, який реалізується через взаємодію з товаришами по навчальній групі. Ця взаємодія проявляється в обміні матеріалами та завданнями, у сумісному обговоренні матеріалів, які включені в анкети і тести, в обговоренні індивідуальних показників самооцінки своїх професійних соціокультурних вмінь при сумісному рішенні сумісних навчальних завдань. Така взаємодія носить усвідомлений та активний характер, сприяє взаємному збагаченню індивідуального навчального досвіду та досвіду використання соціокультурних знань, умінь за рахунок порівняння та взаємооцінки.

- діалог культур, який вимагає аналізу культурознавчого автентичного і частково автентичного матеріалу з погляду потенційних можливостей його використання при моделюванні в учбовій аудиторії такого культурного простору, занурення в який будується за принципом розширення кола культур і цивілізацій. Даний принцип вимагає відповіді на питання про те, наскільки реально створюються умови для полікультурного розвитку мовної особистості майбутнього вчителя; для підготовки їх до виконання в суспільстві ролі культурного посередника в ситуаціях міжкультурного спілкування; для розвитку у них глобального мислення і етики поведінки, а також таких якостей, як соціокультурна спостережливість, культурна неупередженість, готовність до спілкування в інокультурному середовищі.

Розробка та використання такого діагностичного засобу розглядалося нами як оптимальний вид контролю результативності процесу формування та вдосконалення культурологічної складової фахової підготовки майбутнього вчителя ІМ. Весь зміст діагностики був пов'язаний з вирішенням проблем майбутньої професійної культуровідповідної діяльності.

Крім того, викладач мав можливість отримати обширну додаткову інформацію про кожного студента, його інтереси та потреби, труднощі та проблеми у формуванні культурологічного рівня, а також міг слідкувати та оцінювати професійні вміння, які він набував.

Такий діагностичний засіб також дозволив викладачу здійснити диференційований підхід у формуванні культурологічного рівня майбутнього вчителя, максимально врахувати індивідуальний стиль навчання кожного студента, своєчасно надати необхідні інструкції з корекції професійної діяльності молодого вчителя, надати методичну допомогу.

Враховуючи сказане, описана вище технологія, яка представляє інтерес як для майбутнього вчителя, так і для викладачів, які здійснюють процес фахової підготовки майбутнього вчителя, може бути ефективним діагностичним засобом формування культурологічного рівня.

**Резюме.** У статті розглядаються можливості використання діалогу культур як засобу діагностики сформованості культурологічного рівня майбутнього вчителя в стінах ВНЗ, визначаються його функції та зміст.

**Резюме.** В данной статье рассматриваются возможности использования

особенностями субъекта труда, содержанием, условиями его профессиональной деятельности; результат взаимодействия регуляторных систем профессиональной деятельности и систем психофизиологических и психических механизмов, участвующих в саморегуляции профессиональной деятельности, работоспособность человека на определенном отрезке времени [2].

Вследствие когнитивных, рабочих перегрузок у педагогов, может развиваться умственное утомление (изменения в когнитивной сфере), физическое утомление (изменения в нервной, сердечно-сосудистой системах), а на их основе - хроническое утомление, к критериям которого относится усталость, не проходящая после отдыха, приводящая к снижению активности [7]. У педагогов из-за перегрузок, ролевых конфликтов, противоречивых требований со стороны профессии возникает стресс, как состояние психологического, физического напряжения. Особенности преподавания в высшей и средней школе обуславливают различия в формировании стресса. Преподаватели отличаются более интенсивным переживанием стрессовых ситуаций, а учителя - большим их частотой, разнообразием [1]. У педагогов часто развивается профессиональное выгорание. Выгорание рассматривалось западными психологами (Н. Bredley, 1969, Н. Freudenberger, 1974, С. Maslach, 1986), как состояние физического, психического истощения у работников помогающих профессий. В настоящее время выгорание понимается, как системный феномен, не сводимый к утомлению, стрессу [3, с. 41-50]. Состояния физического, умственного, хронического утомления относятся к симптомам, факторам выгорания [6], при утомлении человек способен быстро восстановиться, при выгорании восстановление осложняется изменениями в ценностно-смысловой сфере. Утомление может сопровождаться чувством успешности, является положительным опытом, выгорание связано с чувством неудачи, является негативным опытом [4]. В целом, в современной психологии широко исследуются утомление, стресс у педагогов, но остаётся недостаточно изученной проблема роли стресса, утомления в развитии выгорания. **Актуальность исследования** состояний педагогов определяется значимостью профессии педагога в обществе. Мы предположили, что утомление и стресс могут детерминироваться развитием выгорания, которое является более комплексным и системным состоянием профессионала.

**Цель исследования:** определить у педагогов средней и высшей школы особенности и различия в проявлении и динамике развития негативных психофизиологических состояний.

**Участники исследования:** 40 учителей средней школы (36 женщин, 4 мужчины), 40 преподавателей вуза (30 женщин, 10 мужчин).

**Методики:** МВІ К. Маслач в адаптации Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой, 2001; «Эмоциональное выгорание» В.В. Бойко, 1999; шкала психологического стресса PSM – 25 (Lemyr, Tessier, Fillion, 1991); опросник для оценки острого умственного утомления (А.Б. Леонова, Н.Н. Савичева, 1984); опросник для оценки острого физического утомления (R. Kinsman, P. Weiser, 1973; адаптация А.Б. Леоновой, 1984); «Степень

публіцистики]: Монографія / За ред. В. Різуна. / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2002. – 392 с.

7. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 139 с.

8. Методология исследования политического дискурса: актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов. – Минск: БГУ, 2000. – Вып. 2. – 479 с.

9. Методология исследования политического дискурса: актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов. – Минск: БГУ, 1998. – Вып. 1. – 257 с.

10. Юганов В. И. Текст и его тематическое ядро. // Семантика и прагматика синтаксических единств. – Калинин: Изд-во Калининского государственного университета, 1981. – С. 108–116.

11. М. А. Пирогова Фонетический уровень реализации смысловых связей в спонтанном монологическом тексте ([vestnik:/<ahref=vestnik/index.shtml>все выпуски</a>](#) / выпуск 7.

Подано до редакції 29.01.2011

УДК 159.9.072.42

#### ДИНАМИКА НЕГАТИВНЫХ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ

*Наличаева София Александровна*  
преподаватель кафедры психологии

*Филиала Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова в городе Севастополе аспирантка Института психологии РАН (г. Москва)*

Исследование психофизиологических состояний педагогов вызывает большой интерес в современной психологии по ряду причин. Педагогическая деятельность предъявляет высокие требования к эмоциональной сфере педагога. Большие рабочие нагрузки способствуют развитию утомления, стресса, эмоционального выгорания, которые в совокупности могут привести к профессиональной деформации. Эти состояния отрицательно влияют на личность самого педагога, на его учеников и на организацию в целом, например, выгорание - не только проблема работника, а проблема всей организации [8].

В современной психологии психическое состояние рассматривается, как целостная реакция личности на внешние, внутренние стимулы (Е.П. Ильин); отражение личностью ситуации в виде устойчивого целостного синдрома в динамике психической деятельности (А.О. Прохоров). Психические состояния детерминируются личностными смыслами (Л.В. Куликов, Е.М. Алексеева) [5, с.31-235]. В данной работе в качестве ключевого рассматривается определение, предложенное Л.Г. Дикой: психофизиологическое состояние – интегральное, многомерное отражение объективной реальности, детерминируемое

диалога культур как средства диагностики сформированности культурологического уровня будущего учителя в стенах ВУЗ, определяются его функции и содержание.

#### Література

1. Пасов Е.И. Иноязычная культура как содержание иноязычного образования // Мир русского слова. - 2001. - №3. – С.1-16.

2. Костюк Г .С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. - К.: Рад. школа, 1989. - 608 с.

3. Корякцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. - М: АРКТИ, 2002. - 176 с.

4. Библер В.С. Диалог культур (опыт определения) // Вопросы философии. - 1989. -№6. - С. 31-42.

5. Бориско Н.Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка. - К.: Изд. Центр КГЛУ, 1999. - 208 с.

6. Бондаревская Р.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. - 1999. -№3. -С. 9-14.

7. Дубасенюк О.А. Професійна виховна діяльність педагога: досвід порівняльного дослідження: монографія. -Житомир: Житомирський державний педагогічний університет, 2002. - 192 с.

8. Зязюн І.А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. - Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / за ред. І.А. Зязюна / - Київ: видавництво "Віпол", 2000. - 636 с.

9. Концепція 12-річної середньої загальноосвітньої школи // Директор школи. - 2002. - №1. - С. 11-15.

10. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. - М: Высш. школа, 1990. - 119 с.

11. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. - 1995. - №6. -С. 53-63

Подано до редакції 17.01.2011

УДК 159.9.072.4

#### РОЗВИТОК ЖИТТЄТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЯК МЕХАНІЗМ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ОСОБИСТІСНОЇ РЕАЛІЗОВАНОСТІ

*Большакова Анастасія Миколаївна*  
кандидат психологічних наук, доцент

*Харківська державна академія культури, м. Харків*

**Постановка проблеми.** Найважливішим завданням суб'єкта життєвого шляху в процесі особистісного самоздійснення є самореалізація як найбільш повне та конструктивне використання закладеного в людині потенціалу. Зазвичай самореалізація розглядається як цілком позитивне явище. В той же

час, самореалізація та досягнення важливих життєвих цілей не завжди призводять до психологічного благополуччя, оскільки можуть мати такі негативні наслідки, як криза смисловтрати, нудьга, спустошеність зупинка в особистісному зростанні, особистісне вигорання та ін. До того ж, фактором психічного неблагополуччя може бути не тільки переживання вичерпаності власних ресурсів після досягнення значних життєвих успіхів, але й незадоволення людини самим перебігом процесу самореалізації та оцінкою досягнутих результатів. Для позначення сукупності таких негативних проявів в наших попередніх роботах було введено, а також теоретично обґрунтоване та емпірично верифіковане поняття «особистісна реалізованість». Проведені нами дослідження дозволили довести існування цього феномену як психічної реальності, описати систему його особистісних корелятивів, дослідити вікову динаміку. Визначена низка негативних наслідків особистісної реалізованості зумовлює потребу вивчення теоретичних основ та методологічних підходів до її психологічної корекції.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Здійснення суб'єкта на його життєвому шляху є не тільки невпинним позитивним процесом, пов'язаним із реалізацією особистісного потенціалу. Досягання важливих життєвих цілей не завжди призводить до психологічного благополуччя, оскільки може супроводжуватися виникненням низки складних проблем, які К.Г. Юнг визначав як «проблеми душі нашого часу», ставлячи наголос на посилення екзистенціальної психопатології в умовах сучасного життя (К.Г. Юнг, 1996). Патогенні форми екзистенціальних проблем особистості систематизував А. Маслоу, надавши їм назву метапатологій. Список метапатологій, які наводить А. Маслоу, містить дуже значну кількість проявів, серед яких: відчуження, аномія, ангедонія, втрата смаку до життя, втрата смислу, нездатність одержувати насолоду, екзистенціальний вакуум, ноогенний невроз, криза світогляду, апатія, відстороненість, фаталізм, відсутність цінностей, безрадівність, спустошеність та ін. (А. Маслоу, 1997). В. Франкл також називав духовні утруднення людини метаклінічними проблемами. Цим він підкреслював незвідимість екзистенціальних проблем до відомої клінічної симптоматики, натякаючи на їх світоглядний характер (В. Франкл, 2000).

Найбільш суттєвою екзистенційною проблемою, яка спіткає зрілу особистість як суб'єкта самоздійснення на життєвому шляху, є смисложиттєва криза, що руйнує систему смислової регуляції життєвого шляху, блокує подальший саморозвиток особистості та загрожує її психічному благополуччю.

Ще однією проблемою самоздійснення особистості як суб'єкта життєвого шляху, пов'язаною зі смисложиттєвою сферою, є обрання того, що К. Обуховський називає дефектними методами задоволення потреби в смислі життя: обрання недійсного, помилкового смислу життя, який не відповідає внутрішнім потребам та можливостям людини; побудовою «реліктової» концепції смислу життя, яка залишилася від попередніх етапів розвитку людини та не відповідає його актуальному стану [7].

Наступною серйозною проблемою особистості, яка виникає в процесі суб'єктного самоздійснення на життєвому шляху є негативні психічні наслідки досягання життєвого успіху: «гедоністичний вакуум», «тупиковий успіх» –

відсутній) дублює тему відповіді й доповнюється необхідними елементами динамізму висловлювання – чисельними ремами. Більш розлогі відрізки дискурсу утворюють наскрізно-ступінчасту форму прогресії, коли рема попереднього речення породжує нове запитання й, відповідно, стає темою і, таким чином, дебати постійно доповнюються новими конституюючими елементами.

Дискурс політичної промови також характеризується наявністю гіпертеми й похідних, що витікають з неї. Кожен окремий тема-рема-тичний ланцюжок може розвиватися за однією з вищенаведених схем, утворюючи багатоаспектність головної теми й слугуючи цілісності дискурсу.

**Резюме.** Стаття досліджує комунікативно-інформаційну побудову дискурсу на прикладі стенографічних звітів щоденних дебатів у Палаті Громад британського парламенту. Наводиться висновок про те, що тема-рема-тичні прогресії дискурсу залежать від головних жанрів парламентського мовлення – дебатів і політичної промови (доповіді). **Ключові слова:** тема, рема, конституюючий елемент, прогресія, комунікативно-інформаційна побудова дискурсу, парламентські дебати.

**Резюме.** Статья исследует коммуникативно-информационное построение дискурса на примере стенографических отчетов о ежедневных дебатах в Палате Общин британского парламента. Сделан вывод о зависимости тема-рема-тической прогрессии дискурса от основных жанров речевой деятельности в парламенте – дебатов и политической речи (отчета). **Ключевые слова:** тема, рема, конституирующий элемент, прогрессия, коммуникативно-информационное построение дискурса, парламентские дебаты.

**Summary.** The article researches the communicative-informational structure of discourse at the example of Written Ministerial Statements of the daily debates in the House of Commons of the British Parliament. The article concludes that the theme-rheme progression of the discourse depends of the main genres of speech in the Parliament: debates and political speech (report). **Keywords:** theme, rheme, constitutional element, progression, communicative-informational discourse structure, parliamentary debates.

#### Література

1. Тема и рема. // Риторика. Каталог статей. Образовательный сайт <http://pedved.ucoz.ru/publ/31-1-0-39>
2. [http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye\\_nauki/lingvistika/AKTUALN\\_OE\\_CHLENENIE\\_PREDLOZHENIYA.html](http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/AKTUALN_OE_CHLENENIE_PREDLOZHENIYA.html)
3. Валгина Н.С. 6. Единицы текста – высказывание и сверхфразовое единство // Теория текста. <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook029/01/index.html>.
4. Юганов В. И. Текст и типы тематических прогрессий. // Значение и смысл речевых образований. – Калинин: Изд-во Калининского государственного университета, 1979. – С. 157–163.
5. Юганов В. И. К вопросу об актуальном членении текста. // Предложение и текст в семантическом аспекте. – Калинин: Изд-во Калининского государственного университета, 1978. – С. 154–160.
6. Серажим К. С. Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність. [На матеріалах сучасної української

жанри дебатів і політичної промови відрізняються у планя тема-рематичної реалізації.

#### Year 1 Phonics Screening Check

(2) **The Minister of State, Department for Education (Mr Nick Gibb):** I am announcing today that the Government will introduce a phonics screening check for children in year 1 (**T1**). This will be a short, light-touch screening check based on phonic decoding designed to confirm that children have grasped the basics of phonic decoding (**R1**) and identify those pupils who need extra help at an early stage (**R2**), so that schools can provide support (**R3**). The results of the test will provide valuable information to parents (**R4**).

This screening check will play a significant role in improving reading standards in our schools (**T2 = T1**). Despite the hard work of teachers and pupils, a significant minority of pupils persistently under-achieve-in 2010, 15% of seven-year-olds failed to achieve the expected level in reading (**R5**). Early literacy is crucial so that children can access the whole curriculum, and are able to read for enjoyment and understanding (**R6**).

The evidence shows that systematic synthetic phonics, taught in the first years of a child's education, is a highly effective way of teaching children to read (**T3 = T1 + T2**). A year 1 phonics screening check will enable us to pinpoint those who are struggling with phonics at an early age so they can receive the help they need to progress (**T4 = R2 + R3**).

The Department is launching a public consultation today asking teachers, parents and the public to submit views on how the test should be structured and administered (**R7**). The screening check will be piloted in summer 2011 and rolled out nationally in the 2011-12 academic year (**R8**).

<http://www.publications.parliament.uk/pa/cm201011/cmhansrd/cm101122/wms-text/101122m0001.htm#1011221000004>

**T1 R1**

**R2**

**R3**

**R4**

**T2 R5**

**R6**

**T3 R7 T4**

**R8**

Як видно з графічної репрезентації прикладу (2), дана прогресія розвивається здебільшого лінійно, чого вимагає принцип когерентності та доповнюючись деякими ступінчастими відгалуженнями.

**Висновки.** Проаналізувавши типи прогресій на прикладі уривків стенографічних звітів дебатів у Палаті Громад британського парламенту, можна зробити висновок про вплив жанрової специфіки на тема-рематичну побудову висловлювань. Основними видами мовлення у форматі парламентських засідань є власне дебати і політична промова. При дебатах комунікативно-інформаційна структура розгортається на базі гіпертеми (загальної теми) і характеризується значною розгалуженістю, поєднанням ступінчастої на наскрізної моделі. Тема запитання (де рематичний елемент, як правило,

переживання невизначеності щодо наступних дій; збитки від реалізації ефективних дій – успіх, який призводить до виникнення серйозної проблеми [5].

Для позначення сукупності цих та інших негативних проявів процесу та результату самоздійснення особистості як суб'єкта життєвого шляху в наших попередніх роботах було введено нове психологічне поняття – «особистісна реалізованість», визначене як «психічний образ, в якому відображено суб'єктивно незадовільну оцінку результатів, перебігу та перспектив реалізації особистісного потенціалу людини. Цей образ пов'язаний із стагнацією процесів самоздійснення на трьох етапах життя: у минулому, теперішньому та майбутньому». Проведені дослідження дозволили довести існування цього феномену як психічної реальності, визначити низку його емпіричних індикаторів і особистісних корелятів, дослідити вікову динаміку, створити надійну та валідну методику психологічної діагностики.

Отже наступним завданням наукового пошуку має бути визначення теоретичних основ та методологічних підходів до корекції та попередження розвитку цього негативного психічного феномену.

Для попередження виникнення особистісної реалізованості та її негативних наслідків людина має відповідати певним критеріям – бути творчою, активною, соціально відповідальною, високорозвинутою та ін. Особливою, вищою формою цих здатностей та прояву творчої природи особистості, що забезпечує ефективність розв'язання життєвих проблем, є життєтворчість.

Вперше серйозне наукове обґрунтування поняття «життєтворчість» було здійснено колективом українських дослідників під керівництвом Л.В. Сохань. Вони запропонували розглядати життя як творчий процес та здійснили системне дослідження з проблем життєтворчості [4]. Центральним положенням розробленої ними концепції є уявлення про людину як суб'єкт життя, в основі існування якого полягає життєтворчість – «особлива й вища форма прояву творчої природи людини. Це духовно-практична діяльність, що спрямована на творче планування, проектування та здійснення життєвого проекту» [6, с. 158]. Найзначущим результатом життєтворчості є оволодіння найвищим мистецтвом – мистецтвом жити, що визначається як «особливе вміння і висока майстерність у побудові особистістю свого життя, що базується на глибокому знанні життя, розвиненій самосвідомості й володінні системою засобів, методів, технологій програмування, конструювання і здійснення життя як індивідуально-особистісного життєвого проекту» [6, с. 158].

Український дослідник І.Г. Єрмаков розглядав життєтворчість як процес, що інтегрує в собі певні аспекти проектування життя: «процес самовдосконалення особистості, набуття нею якостей, необхідних для самостійної і творчої побудови свого життя, – інтелектуальних, емоційно-вольових, морально-психологічних; спосіб розв'язання життєвих завдань; процес проектування, програмування і планування особистістю свого життя; спосіб корекції особистістю своїх життєвих цілей, свого життєвого успіху» [3, с. 11].

За твердженням російського вченого Д.О. Леонтьєва, поява концепції життєтворчості означувала зміну парадигми сучасної екзистенціальної

психології [6]. На його думку, життєтворчість можна визначити як «особистісно-орієнтовану практику розвитку та корекції відносин людини зі світом» [6, с. 108]. В результаті реалізації цієї практики досягається певний позитивний життєтворчий ефект – «розширення життєвого світу. Людина сама обирає, як буде для неї найкраще, якщо вона матиме досить широку можливість вибору, якщо в неї буде досить широка свідомість, якщо в неї буде досить повна та багатомірна картина світу і досить повна та багатомірна картина своїх відносин зі світом» [6, с. 108].

На сьогодні проблематика життєтворчості стала однією з провідних для сучасної психології та педагогіки. Серед дослідників, в роботах яких знайшли відображення психологічні аспекти життєтворчості, можна назвати К.О. Абульханову-Славську, Л.І. Анциферову, Т.М. Березіну, В.М. Донія, І.Г. Єрмакова, О.І.Коржову, Н.А. Логінову, В.О.Татенка, Т.М.Титаренко, В.М. Ямницького та ін.

Методологічною основою систематизації життєтворчих здібностей в наших дослідженнях було обрано теоретичне уявлення про те, що в процесі життєтворчості як проектування та здійснення людського життя можна виділити дві стадії. Перша стадія передбачає побудову життєвих планів та програм, формування життєвих стратегій та концепцій. Друга є реалізацією розроблених життєвих проектів. У відповідності до виділення двох названих етапів життєздійснення, в результаті теоретичного аналізу проблем життєтворчості та життєтворчих здібностей (Л.В. Сохань, 1985, 1987, 1995, 1997, 2000; В.М. Ямницький, 2004, 2005, 2006; І.Г. Єрмаков, 2004, 2007; Л.В. Яновська, 2006 та ін.) було виділено комплекс найважливіших емпіричних індикаторів життєтворчих здібностей, що забезпечують ефективність життєвого планування та здійснення: самопізнання та рефлексія як усвідомлення стереотипів та переконань, що є бар'єрами для вільної реалізації особистісного потенціалу; розуміння власних інтересів, цінностей, моральних якостей; виявлення сильних боків власної особистості як ресурсів побудови життєвих стратегій; виявлення слабких боків особистості з метою розробки програми саморозвитку та самовдосконалення; позитивна орієнтація на майбутнє з урахуванням власних можливостей та обмежень; прогнозування напрямів та змісту особистісного розвитку; опанування технологіями здійснення важливих життєвих виборів: від глобальних до більш конкретних; цілеспрямованість у реалізації життєвих планів; подолання тимчасових перешкод та труднощів на шляху до обраної мети; гнучкість у виборі засобів реалізації розроблених життєвих планів; вміння відмовитися від бажаної мети, якщо її реалізація є неможливою, або потребує невинуватих жертв.

Для вивчення загального рівня розвитку життєтворчих здібностей та окремих їх видів в наших попередніх дослідженнях було створено відповідну психодіагностичну методику – «Опитувальник життєтворчих здібностей» [1].

В той же час, питання про можливість психокорекції та попередження особистісної реалізованості через розвиток життєтворчих здібностей на сьогодні не розглядалося, що й зумовило актуальність даного дослідження.

**Метою** дослідження було розробити і реалізувати технологію розвитку життєтворчих здібностей та оцінити її ефективність щодо корекції та

support the initiative of local people who want the area to become an eco-town? (T3 = R4) What prospects are there? (T4 = R4)

**Edward Miliband:** The hon. Gentleman raises an important issue (T5 = T3, T4). My right hon. Friend the Minister for Housing recently announced the first wave of eco-towns and funding under that (R6). We want to do more on this (R7). There is great enthusiasm in local areas for this to happen, including in the hon. Gentleman's constituency (R8). I hope that we can take this forward (R9).

**Mr. Speaker:** Mr. Greg Barker. [ Interruption. ] The hon. Gentleman had indicated that he wanted to come in on this question (T6 = T GEN).

**Gregory Barker (Bexhill and Battle) (Con):** I had not expected to, Mr. Speaker. I apologise for my inattention, as I had been expecting to intervene on Question 2. However, at your direction, I shall intervene on Question 1 because what I want to say is still apposite (R10 = T1 ...T5).

After 13 years of Labour government, we still have the most energy-inefficient homes in Europe and many, many millions more homes require action (T7). Will the Government now embrace our green deal, namely £6,500 of energy-efficiency improvements for every home? (R11) Or, given that B&Q, Marks and Spencer, Tesco and leading energy companies have all embraced our approach, is this another issue where Labour is at war with business? (R12).

<http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200910/cmhansrd/cm100408/debt ext/100408-0001.htm#10040848000004>

T GEN  
T1 R1      T6 (T GEN)      R 10 = T1 ...T5  
R2 T7      R11  
R3 R12  
R4  
T2 R5      T3      T4  
T5 = T3, T4 R7  
R8  
R9

Наведений уривок дискурсу характеризується поєднанням трьох основних типів розгортання тема-рематичних прогресій, оскільки наводить обговорення питання енергозбереження. Державний секретар енергетики й зміни клімату Д. Мілібанд відповідає на запитання парламентарів про роботу його відомства. Загальною темою (T GEN) є енергозбереження, яка на даному уривку дискурсу розгалужується на два русла: T1 – запитання парламентаря і послідовності рем R1 – R4, що являє собою наскрізну модель прогресії. Ступінчасте розгортання зображується темами T2 і T5, а також другим руслом загальної теми T6, T7, коли спікер надає слово іншому парламентареві, що виступає з запереченням, наводячи низку аргументів R10, R11, R12. Даний уривок дискурсу можна вважати типовим прикладом реалізації прогресій у такому жанрі політичного мовлення як дебати.

Приклад (2) демонструє звіт урядовця, державного міністра відділу освіти Н. Гібса про запровадження перевірки навичок читання для учнів першого року навчання за допомогою телефонного екрану. Даний уривок дискурсу може класифікуватися як політична промова, отже розглянемо, наскільки





своїх особливостей, здатність знаходити психологічні причини своїх вчинків, прагнення до самоспостереження з метою самопізнання.

Для оцінки взаємозв'язку показників опитувальників особистісної реалізованості та життєтворчих здібностей було проведено кореляційний аналіз, статистично значущі результати (коефіцієнти Пірсона) якого наведені в табл. 1.

Таблиця 1

**Особистісна реалізованість та рівень розвитку життєтворчих здібностей особистості**

Показники «Опитувальника реалізованості»	Показники «Опитувальника життєтворчих здібностей»							
	Осмисленість життя	Життєстійкість	Цілеспрямованість	Пластичність	Прагнення до особистісного зростання	Креативність	Рефлексивні здібності	Загальний рівень
Поточний момент	-0,662	-0,573	-0,798	-0,358	-0,585	-0,694	-0,144	-0,756
Перспектива	-0,718	-0,532	-0,507	-0,494	-0,593	-0,683	-0,231	-0,741
Ретроспектива	-0,735	-0,609	-0,704	-0,333	-0,572	-0,683	-0,305	-0,780
Загальний рівень	-0,805	-0,653	-0,766	-0,447	-0,664	-0,783	-0,261	-0,866

Примітка: рівень статистичної значущості відповідає  $p < 0,01$

Дані, наведені в табл. 1, показують наявність тотального статистично значущого зворотного взаємозв'язку між проявами особистісної реалізованості та рівнем розвитку життєтворчих здібностей особистості. Отже, отримані в ході кореляційного аналізу результати дозволяють стверджувати, що рівень розвитку життєтворчих здібностей можна розглядати як особистісну детермінанту попередження виникнення стану особистісної реалізованості.

Завданням другого етапу дослідження було вивчення можливості корекції особистісної реалізованості шляхом розвитку життєтворчих здібностей особистості. Для цього було розроблено та реалізовано психокорекційну програму – життєтворчий психотренінг, як форму цілеспрямованого розвитку життєтворчих здібностей, підвищення індивідуальної здатності особистості бути активним суб'єктом власного життя, створювати плани та розробляти перспективи на майбутнє, енергійно діяти в теперішньому та позитивно ставитися до минулого часу, отримуючи там ресурси для подальшого особистісного розвитку.

В розробці корекційної програми використовувалися найкращі

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Аналіз тема-рематичних прогресій традиційно проводився на прикладі художніх або публіцистичних текстів, втім у світлі глобалізаційних тенденцій актуальним вважається вивчення комунікативно інформаційного членування тексту на зразках публічного політичного мовлення для запровадження якісних зразків парламентського мовлення на вітчизняному просторі.

**Постановка завдання.** Метою даної статті є дослідження шляхів розвитку комунікативно-функціональної структури дискурсу на прикладі розгортання тема-рематичних відношень у текстах політичних дебатов та доповідей у Палаті Громад британського парламенту. Одним із завдань цього відрізка дослідження є спроби графічної презентації прогресій з описом лексико-семантичних засобів їх вираження. Для аналізу тема-рематичних прогресій у британському парламентському дискурсі були розглянуті два типи мовлення, притаманних для парламенту – власне дебати та політична промова. Оскільки дебати являють собою діалогічну форму мовлення, а політична промова є по суті монологом, логічно припустити, що тема-рематичний розвиток та наповнення цих двох типів мовлення може відрізнятися.

**Виклад основного матеріалу.** У лінгвістиці звернення до тексту було логічним продовженням вивчення менших комунікативних одиниць, таких як слово, словосполучення, речення, надфразова єдність. Цей підхід відобразився у визначенні тексту як максимальної мовної одиниці, що складається з менших мовних одиниць, які входять до його складу [7, с. 20]. З подальшого вивчення цього феномену впливає сучасне, більш детальне трактування тексту як складного мовного знаку, інформаційного пакету в єдності його форми та змісту, значення та значущості, процесу та результату [8, с. 469]. Таке розлоге визначення саме по собі залучає поняття дискурсу, що в цьому розумінні є синонімічним до тексту.

У даному випадку увага фокусується на тексті як на комунікативно завершених одиниць мовлення, що є результатом практичного досвіду, та на мовленнєвій поведінці відповідних мовців. Досліджуючи парламентський дискурс, можна віднести його до окремого виду тексту – політичного, що є вербалізацією політичної діяльності в усіх її проявах [9, с. 252]. Таким чином, політичні виступи, зафіксовані у звітах дебатов Палати Громад британського парламенту, також є політичними текстами з притаманною їм комунікативно-інформаційною структурою, відображеною у формі тема-рематичних прогресій.

Комунікативно-інформаційна функція тексту, що реалізується через складне переплетіння окремих фразових тем і рем, є основною характеристикою тексту [5, с. 157]. Текст має власний зміст і тематичне ядро, що слугує першоосновою для здійснення комунікативного акту, для вибору певного лексичного наповнення та для вироблення певної структури побудови [10, с. 108]. Комунікативна мета мовця полягає в тому, щоб повідомити дещо слухачеві, тому рема може розглядатися як конституюючий комунікативний компонент повідомлення (тобто розповідного речення, оскільки питальні речення не несуть в собі повідомлення інформації, а навпаки, містять її запит).

Під час тематичного членування тексту (причому аналізуючи текст у

УДК 808.53:342.53(410)

**ТЕМА-РЕМАТИЧНА СТРУКТУРА ДИСКУРСУ  
БРИТАНСЬКИХ ПАРЛАМЕНТСЬКИХ ДЕБАТІВ**

**Рябокоть Ганна Леонідівна**

кандидат філологічних наук, доцент

Національний університет «Києво-Могилянська академія», м. Київ

**Волкова Олена Анатоліївна**

старший викладач факультету лінгвістики,

Національний Технічний Університет України «КПІ», м. Київ

**Постановка проблеми.** В останні роки спостерігається зріст наукових інтересів до різних аспектів дослідження тексту як документально-зафіксованого відрізка дискурсу. Особливу сферу аналізу мовленнєвих дій у дискурсі з точки зору комунікативно-інформаційної перспективи становить дослідження тема-рема-тичного наповнення та структурування тексту. Питання теми в лінгвістиці переважно розглядається в опозиції „тема – рема”, перший елемент якої (від грець. *thema* – *те, що покладено в основу*) є базисом, відправною точкою тексту, тобто тим, що може бути зрозумілим з попередніх частин тексту, а другий елемент, рема (від грець. *rhema* – *слово, висловлення, те що сказано*) – вважається тим новим, що міститься в даній темі, у конкретній доповіді, виступі, промові [1]. В деяких теоріях функціонального членування речення тема і рема називаються, відповідно, топіком (англ. *topic*) і фокусом (англ. *focus*), або топіком і коментарем (англ. *comment*) [2]. Як правило, функцію теми й реми виконують іменні частини мови, даєслову ж приписується роль зв'язки, переходу між ними; хоча такий опис може бути застосований лише до тих речень, де тема вказана на початку, а рема в кінці, з дієсловом у проміжній позиції.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Єдність теми можна розглядати в обсязі мікротеми й теми всього мовленнєвого твору. Найменша приватна тема – це тема, виражена в надфразовій єдності. Перехід від однієї теми (мікротеми) до іншої є межею надфразових єдностей. Надфразова єдність завжди монотематична, при об'єднанні їх одна з одною спостерігається перехід від мікротем до макротем. [3]. Сплетіння тем і рем не є процесом їх автоматичного поєднання. Всю сукупність тематичних відношень у тексті Ф. Данеш називає тематичною прогресією [4, с. 158]. Тематичні прогресії можна розглядати як опорні схеми тема-рема-тичної організації тексту [5, с. 155]. Рема-тичні ж елементи характеризуються постійною змінюваністю, у той час як тематичні можуть залишатися однаковими, збагачуючись при цьому новим змістом.

Оскільки тема нерозривно пов'язана з актом комунікації, то її реалізацію в межах дискурсу британських парламентських дебатів будемо розглядати на прикладах зі стенографічних звітів засідань у Палаті Громад британського парламенту. У цьому контексті темою будемо вважати те, про що говориться в певній комунікативній ситуації [6, с. 241] окремого парламентського засідання, письмова фіксація якої представлена у формі тексту.

методологічні надбання, розроблені у психологічних тренінгах особистісного зростання та самореалізації, рефлексивному тренінгу, біографічному тренінгу та ін. напрямках групової психокорекційної роботи.

Склад корекційних груп в даному дослідженні був гетерогенним за ознаками статі, віку, соціально-демографічними характеристиками, освітнім рівнем та професійною приналежністю учасників. Чисельність корекційних груп становила 12-14 осіб, що було продиктовано нормами оптимуму групової динаміки. Члени корекційних груп переживали схожі психологічні труднощі, пов'язані з високим рівнем особистісної реалізованості, що обумовило однорідність її психологічного складу. Необхідно спеціально відзначити, що в життєтворчому тренінгу не брали участь особи, що мали патопсихологічний анамнез чи серйозні проблеми із соматичним здоров'ям.

Пропонована корекційна програма розвитку життєтворчих здібностей була розрахована на 10 групових занять тривалістю від 4 до 6 годин, залежно від сукупної групової динаміки та індивідуальної динаміки особистісних змін кожного з учасників. Групова форма корекції доповнювалася індивідуальними зустрічами з кожним учасником життєтворчого тренінгу та завданнями на самостійну роботу з розвитку життєтворчих здібностей.

Оцінка результативності корекції особистісної реалізованості через розвиток життєтворчих здібностей здійснювалася шляхом зіставлення вихідних параметрів за рівнями особистісної реалізованості та показниками розвитку життєтворчих здібностей, обмірюваних до та після закінчення тренінгу. Діагностика здійснювалася тричі: у перший раз – перед початком корекції, другий раз – на завершальній стадії корекції, втретє – через місяць з моменту закінчення корекційної програми. Результати першого діагностичного заміру показували початковий рівень особистісної реалізованості та розвитку життєтворчих здібностей учасників програми; результати другого заміру свідчили про «моментальну» ефективність корекційних заходів; за результатами третього заміру можна було робити висновки про міцність та глибину позитивних зрушень у розвитку здатності особистості до життєтворчості та характер їх впливу на особистісну реалізованість особистості.

Як діагностичний інструментарій використалися «Опитувальник особистісної реалізованості» (ООР) та «Опитувальник життєтворчих здібностей» (ОЖЗ). Статистична значимість якісно-кількісних зрушень у системі життєтворчих здібностей та рівні особистісної реалізованості визначалася за схемою «до та після» за допомогою t-критерію Стьюдента.

Результати математико-статистичної обробки результатів первинної (1 замір), вторинної (2 замір) та ретестової (3 замір) діагностики життєтворчих здібностей та рівня особистісної реалізованості в корекційній (експериментальній) і контрольній групах узагальнені в табл. 2 та 3.

Таблиця 2

**Результати психокорекції особистісної реалізованості через розвиток життєтворчих здібностей особистості**

Показники		Експериментальна група				
		1 замір	2 замір	3 замір	Значення розбіжностей	
					1/2 замір	1/3 замір
ОЖЗ	Осмиленість життя	3,15	3,72	3,89	2,176*	3,351**
	Життєстійкість	2,87	3,31	3,54	3,1**	2,534*
	Цілеспрямованість	2,01	3,41	3,56	3,267**	3,331**
	Пластичність	3,43	3,78	3,91	2,371*	2,398*
	Прагнення до особистісного зростання	3,21	3,64	3,81	2,473*	2,768*
	Креативність	3,78	4,21	4,46	2,798**	3,531***
	Рефлексивні здібності	2,89	3,31	3,54	2,513*	3,376**
	Загальний показник	21,34	25,38	26,71	2,321*	3,242**
	Поточний момент	3,16	2,77	2,23	2,413*	3,16**
	Перспектива	3,21	2,87	2,65	4,121***	3,913***
ООР	Ретроспектива	3,12	2,85	2,59	3,242**	3,413**
	Загальний показник	9,49	8,49	7,47	2,025*	3,518***

Примітки: \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ ; \*\*\* –  $p < 0,001$

Дані, наведені в табл. 2, свідчать про високу «ментальну» ефективність психокорекційної програми за всіма показниками життєтворчих здібностей. Статистичні показники також вказують на віддалений позитивний ефект психокорекції за всіма життєтворчими показниками. Збереження позитивної динаміки показників «Опитувальника життєтворчих здібностей» дозволяє підтвердити не тільки корекційну, але й розвиваючу спрямованість розробленої тренінгової програми. Відсутність подібних значущих позитивних змін у контрольній групі (табл. 3) дозволяє довести, що виявлений розвиток життєтворчих здібностей в даному випадку є не результатом стихійних факторів життя, а завдячує саме розробленій та впровадженій психокорекційній програмі.

Оцінка змін, що відбулася в показниках «Опитувальника особистісної реалізованості» також показує статистично значущу позитивну динаміку як безпосередньо під час реалізації психокорекційної програми, так і у віддаленій перспективі. У досліджуваних експериментальної групи відзначається стійке зниження показників особистісної реалізованості як на загальному рівні, так і за її окремими вимірами: минулим, теперішнім, майбутнім.

інформаційні технології, лекції, освіта.

Таблиця 1

**Шляхи використання можливостей персонального комп'ютера для інтенсифікації процесу засвоєння навчального матеріалу**

<b>Сприйняття</b>	Комплекс віртуальних лабораторій і інтерактивних моделей, анімацій, яскравих зображень, звуку
<b>Розуміння</b>	Гіпертекст, довідкові таблиці, інтерактивний словник, система гіперпосилань, глосарій, каталоги і путівники
<b>Осмилення</b>	Контроль в журналі роботи, допомога у виборі оптимального алгоритму розв'язку; тестові завдання, запитання
<b>Узагальнення</b>	Виділення основних думок, схеми, таблиці, діаграми тощо
<b>Закріплення</b>	Повторне відтворення важливих елементів, відтворення інших варіантів (багатоваріантність), тренінг, система дистанційної освіти. Тестуючий блок, інтегрований з базою певних завдань
<b>Використання</b>	Тестуючий блок: вирішення завдань, тестів. Робота з інтерактивними моделями, виконання завдань творчого характеру, пошукова робота через проблемні сайти, що рекомендуються, наочний і іменний показники

**Література**

1. Сапрыкина, Г.А. Экспериментальная физика : компьютерное учеб. пособ. для 10–11 классов общеобразовательной школы / Г.А. Сапрыкина, Н.А. Старцева. – Новосибирск: СИОТ РАО, 1999. – 25 с.
2. Виноградов Е.С. Информационные технологии как средство повышения эффективности уроков технологии / Виноградов Е.С., Хмелевская А. М. – ИЗО, МОУ ДХШ № 1 г.Курск [Информационно-коммуникационные технологии в подготовке учителя технологии и учителя физики]: сборник материалов научно-практической конференции. Ч. 1. / отв. ред. А. А. Богуславский. – Коломна: Московский государственный областной социально-гуманитарный институт, 2010. – 254 с.
3. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании / И.Г. Захарова. - М.: Академия, 2007. – 192 с.
4. Заковряшина, О.В. Информационные технологии в физике: учебно-методическое пособие / О.В. Заковряшина. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2009. – 72 с.

Подано до редакції 28.01.2011

Таблиця 3

Результати контрольної групи, члени якої не брали участі у психокорекційній програмі

Показники		1 замір	2 замір	3 замір	Значення розбіжностей		
					1/2 замір	1/3 замір	
ОЖЗ	Осмисленість життя	3,21	3,31	3,29	***	***	
	Життєстійкість	2,87	2,94	3,12	***	***	
	Цілеспрямованість	2,01	2,15	2,16	***	***	
	Пластичність	3,43	3,39	3,52	***	***	
	Прагнення до особистісного зростання	3,21	3,17	3,36	***	***	
	Креативність	3,78	3,64	3,81	***	***	
	Рефлексивні здібності	2,89	2,74	2,56	***	***	
	Загальний показник	21,4	21,34	21,82	***	***	
	ООР	Поточний момент	3,21	3,05	3,12	***	***
		Перспектива	3,17	3,12	3,21	***	***
Ретроспектива		2,91	2,89	2,71	***	***	
Загальний показник		9,29	9,06	9,04	***	***	

Примітки: \*\*\* – відсутність статистично значущих розбіжностей

зрозуміти, яка інформація є найбільш важливою, а яка другорядною.

Істотним **недоліком** багатьох медіапосібників є непродуманість. Намагаючись подати в електронному вигляді якомога більше відомостей, багато викладачів тим самим «перебільшують» електронні демонстрації за часом. Конструюючи свій електронний ресурс, слід пам'ятати, що краще менше але якісніше. Нехай буде два короткі електронні модулі, чим один довгий. Крім того, не слід забувати і про санітарні норми, які для кожної вікової групи обмежують використання комп'ютерної техніки на лекціях. Частота використання електронних ресурсів на лекційних заняттях з фізики так само повинна дозуватися. Якщо кожна лекція буде проводитися з однотипними презентаціями, то більш за все, через деякий час така технологія проведення занять наскучить студентам.

Детально розглянемо технологію створення навчальних програмно-педагогічних засобів з психологічної точки зору [3]. У таблиці 1 подано шляхи використання персонального комп'ютеру (ПК) для інтенсифікації процесу засвоєння навчального матеріалу.

Спираючись на вищезазначене, до основних вимог під час створення програмно-педагогічних і телекомунікаційних засобів з фізики слід віднести:

- нові комп'ютерні курси повинні бути мультимедійними, багаторівневими і за можливістю інтерактивними;
- комп'ютерні моделі повинні мати гіпертекст, сучасну графіку, спираючись на нові технології (Java, Macromedia Flash та ін.).

Отже на сучасному етапі процесу інформатизації курсу загальної фізики виявлені проблеми, які направлені на створення трьохвимірної анімації для реалістичнішого відображення фізичних процесів та явищ; системи методологічної підтримки та методичних посібників, методичного супроводу, дидактичної обґрунтованості електронних мультимедійних курсів з фізики; віртуальної фізичної лабораторії, дозволяючи самостійно викладачу та студентам створювати інтерактивні моделі.

**Резюме.** В статье рассмотрено проблемы и принципы создания информационных ресурсов для ВУЗов. Исследованы позитивные и негативные стороны использования новых информационных технологий (НИТ) в высшем образовании. Поданы главные требования к преподавателям во время разработки лекций по физике с использованием компьютерных средств обучения. **Ключевые слова:** физика, новые информационные технологии, лекции, образование.

**Summary.** An article deals with problems and principles of information resources for universities. Positive and negative aspects of new information technologies (NIT) in higher education were investigated. Main requirements for teachers in the development of physics lectures with computers tools of teaching were given. **Keywords:** physics, new information technologies, lectures, education.

**Резюме.** В статті розглянуто проблеми та принципи створення інформаційних ресурсів для ВНЗ. Досліджено позитивні та негативні сторони використання нових інформаційних технологій (НИТ) у вищій освіті. Подано головні вимоги до викладача під час розроблення лекцій з фізики з використанням комп'ютерних засобів навчання. **Ключові слова:** фізика, нові

Таким чином, дані наведені в табл. 2 та 3, доводять, що цілеспрямований розвиток життєтворчих здібностей дозволяє коригувати стан особистісної реалізованості особистості. Особистість із розвинутими навичками активного та вільного творення власного життя уявляє своє теперішнє як період, насичений важливими справами, вона мотивована, спрямована на досягнення важливих життєвих результатів, відчуває задоволення повнотою використання особистісних ресурсів. Високий рівень розвитку життєтворчих здібностей є умовою вироблення позитивних прогнозів людини щодо реалізації важливих планів та мрій у майбутньому, впевненості у наявності особистісного потенціалу, розробки значущих задумів та проєктів, значного прагнення до особистісного зростання. Здатність до життєтворчості дозволяє людині позитивно оцінювати власні життєві успіхи, відчувати задоволення від досягнення вже наявних результатів самоздійснення на життєвому шляху.

**Висновки.** Процес суб'єктного самоздійснення на життєвому шляху, самореалізація, досягання важливих життєвих цілей, не завжди призводить до психологічного благополуччя, оскільки може супроводжуватися виникненням цілої низки складних екзистенціальних проблем.

Сукупність негативних проявів процесу та результатів самоздійснення особистості як суб'єкта життєвого шляху охоплює психічний феномен «особистісна реалізованість», визначений як психічний образ, в якому відображено суб'єктивно незадовільну оцінку результатів, перебігу та

перспектив реалізації особистісного потенціалу людини. Цей образ пов'язаний із стагнацією процесів самоздійснення на трьох етапах життя: у минулому, теперішньому та майбутньому.

Особистісними детермінантами попередження особистісної реалізованості можна розглядати комплекс найважливіших життєтворчих здібностей, що містить: здатність до осмисленості життя, життєстійкість, цілеспрямованість, особистісну пластичність, прагнення до особистісного зростання, креативність, рефлексивні здібності.

Розвиток життєтворчих здібностей виступає механізмом психологічної корекції особистісної реалізованості та фактором позитивної динаміки особистості як суб'єкта творчого самоздійснення на життєвому шляху.

**Перспективи подальших досліджень** мають полягати у пошуку додаткових шляхів корекції та попередження особистісної реалізованості.

**Резюме.** Досліджено умови корекції та попередження особистісної реалізованості як образу, в якому відображено суб'єктивно незадовільну оцінку результатів, перебігу та перспектив реалізації особистісного потенціалу людини, стагнації процесів самоздійснення на трьох етапах життя: у минулому, теперішньому та майбутньому. Детермінантою попередження особистісної реалізованості є комплекс життєтворчих здібностей. Розвиток життєтворчих здібностей виступає механізмом психологічної корекції особистісної реалізованості та фактором позитивної динаміки особистості як суб'єкта творчого самоздійснення на життєвому шляху. **Ключові слова:** особистісна реалізованість, життєтворчість, життєтворчі здібності, психокорекція.

**Резюме.** Исследованы условия коррекции и предупреждения личностной реализованности как образа, отражающего субъективно неудовлетворительную оценку результатов, процесса и перспектив реализации личностного потенциала человека, стагнации процессов самоосуществления на трех этапах жизни: в прошлом, настоящем, будущем. Детерминантой предупреждения личностной реализованности является комплекс жизнотворческих способностей. Развитие жизнотворческих способностей выступает механизмом психологической коррекции личностной реализованности и фактором позитивной динамики личности как субъекта творческого самоосуществления на жизненном пути. **Ключевые слова:** личностная реализованность, жизнотворчество, жизнотворческие способности, психокоррекция.

**Summary.** The conditions of correction and warning of personal realized as character, reflecting the subjective unsatisfactory estimation of results, process and prospects of personality potential realization, stagnation of processes of self-realization on three stages of life: in the past, present, future. The determinant of prevention of personal realized is a complex of life-creation capabilities. Developing of life-creation capabilities comes forward the mechanism of psychological correction of personal realized and factor of positive dynamics of personality as a subject of creative self-realization on the life course. **Keywords:** personal realized, life-creation, life-creation capabilities.

#### Література

1. Большакова А.М. Опитувальник життєтворчих здібностей // Вісник Нац. техніч. ун-ту України «Київський

необхідно врахувати такі **принципи** [4]:

- цілі діяльності для студентів мають бути значимими, тобто мають бути зрозумілі конкретні результати цієї діяльності – матеріальний (наприклад, проєкт, звіт, програма, модель та ін.) і освітній;

- підібраний для навчання матеріал має бути пов'язаний з поняттями та законами фізики, що вивчаються, та доступний і цікавий для студентів;

- навички в області НІТ повинні освоюватися регулярно і розподілено в часі, напрацюватися шляхом вправ під час розв'язування фізичних задач, оскільки значна частина навчального часу відводиться на самостійну роботу студентів;

- базовий навчально-дослідницький проєкт обов'язково має включати проведення фізичного експерименту. Студентам не повинна даватися готова інформація з теми проєкту, повідомляються лише критерії оцінювання результату самої роботи. Викладач має забезпечити діяльність студента, організовуючи рух його роботи на всіх етапах проєкту;

- предметом навчання мають бути методи пізнання (аналіз і синтез, абстрагування і узагальнення, гіпотеза, аналогія). Особливе методологічне значення має моделювання і використання комп'ютерних моделей фізичних процесів.

Під час використання на лекціях з фізики мультимедійні складові необхідно ретельно опрацювати кожен елемент, як самої лекції, так і електронну її складову.

Електронні складові лекції мають бути продумані за змістом та «вписані» в структуру заняття, інакше логіка лекції може бути порушена, увага студентів загублена і як наслідок поставлені цілі не досягнуті.

Презентація лекції, яка створюється засобами PowerPoint, повинна включати слайди різного типу: що містять текстову і графічну інформацію, фільми з поясненнями, з демонстрацією об'єктів, недоступних безпосередньому спостереженню.

Всі електронні лекції та дидактичні засоби, що створені із застосуванням програми MS PowerPoint можуть включати структуровані блоки теоретичного матеріалу, рисунки, фотографії, практичні і контрольні завдання. Особливо привабливим є те, що забезпечується по кадровий перегляд навчального матеріалу і впровадження об'єктів (графіків, таблиць, малюнків, діаграм, відео, аудіо, формул та ін.), підтримка гіперпосилань, анімація будь-якого елемента, що максимально полегшує розуміння і запам'ятовування найістотніших понять, стверджень і прикладів. Таким чином, досягається вплив на візуальне мислення студентів, тобто діяльність, продуктом якої є породження нових образів, створення форм, що несуть певне смислове навантаження і роблять їх значення дієвим.

Застосування презентацій під час проведення лекцій показало, що необхідне з'ясування тривалості часу уваги студентів, зверненого до слайдів. З яким темпом зміни слайдів вони сприйматимуть запропонований матеріал. На слайдах необхідно розміщувати найважливішу інформацію. Як і вся презентація в цілому, кожен слайд повинен мати структуру. Необхідно так структурувати навчальний матеріал слайду, щоб студенти відразу змогли

4) організація проектної діяльності навчальних програм студентів, під керівництвом викладачів фізики;

5) створення або використання НІТ під час подання навчального матеріалу позитивним чином впливає на рівень знань студентів тощо.

Використання НІТ здатне істотно поглибити обсяг матеріалу, а застосування нетрадиційних методик навчання може зробити помітний вплив на формування практичних умінь і навичок студентів.

В той же час існує достатня кількість *недоліків* пов'язаних з впровадженням НІТ в освітній процес і їх негативний вплив на успіхи студентів, їх психологічне та фізичне здоров'я тощо. Серед них:

- складно сприйняти великий обсяг відомостей з екрану дисплея;
- відсутність безпосереднього та регулярного контролю над виконанням навчального плану;

- порушення взаємодії викладач-студент. Оскільки комп'ютер не може замінити повністю викладача. Лише він має можливість зацікавити студентів, спонукати в них допитливість, завоювати їх довіру, направити їх на ті або інші аспекти фізики, винагородити за зусилля і мотивувати навчатися.

Незважаючи на вищезазначені недоліки відзначимо, що НІТ:

- значно розширюють можливості подання навчальних відомостей;
- істотно підвищують мотивацію студентів до навчання за рахунок використання адекватного заохочення правильних розв'язаних задач;

- сприяють найбільш широкому розкриттю їх здібностей, активізації розумової діяльності;

- збільшують можливості поставлених завдань і управління процесом їх вирішення;

- дозволяють будувати і аналізувати моделі різних виробів, ситуацій, явищ; якісно змінювати контроль, забезпечуючи при цьому гнучкість управління навчальним процесом;

- сприяють формуванню у студентів рефлексії;
- дають можливість студентам наочно представити результат своїх дій, визначити етап розв'язування задачі, на якому зроблена помилка і виправити її;

- формують високу міру мотивації, підвищують інтерес до процесу навчання;

- підвищують інтенсивність навчання;
- дозволяють досягти індивідуалізації навчання;
- забезпечують об'єктивність оцінювання результатів;
- збільшують долю самостійної роботи.

Застосування у ВНЗ НІТ відкрила можливість інтенсивного використання комп'ютера в ролі інструмента навчальної діяльності. Основна *мета* ВНЗ на сьогоднішній день – допомогти студенту в самоосвіті. І саме комп'ютер є відповідним інструментом для досягнення цієї мети.

Можливості НІТ під час правильної організації навчальної діяльності дозволяють вирішувати багато проблем викладання фізики та забезпечують високий рівень засвоєння знань та формування навичок і умінь студентів.

Під час створення змісту і побудови курсу фізики з використанням НІТ

політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка: Зб. наук. праць. – К. : ІОЦ «Політехніка». – 2010. – № 2.

2. Большакова А.М. Опитувальник особистісної реалізованості / А.М. Большакова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – Зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2010. – Вип. 28. – Ч. 1. – С. 14-24.

3. Єрмаков І.Г. Життєтворча місія гімназії // Погоріла І.О. Становлення виховних систем гімназії у контексті життєтворчості особистості. – К. : Пульсари, 2003. – С. 4-18.

4. Жизнь как творчество / В.И. Шинкарук, Л.В. Сохань, Н.А. Шульга и др. – К. : Наукова думка, 1985. – 302 с.

5. Колесов Д.В. Целостность и целеполагание. Феномен «тупикового успеха» / Д.В. Колесов // Мир психологии. – 2004. – № 4. – С. 70-79.

6. Леонтьев Д.А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира / Д.А. Леонтьев // Материалы сообщений 1-й Всероссийской науч.-практ. конференции по экзистенциальной психологии. – М. : Смысл, 2001. – С. 100-109.

7. Обуховский К. Психология влечений человека / К. Обуховский. – М. : Прогресс, 1972. – 244с.

Подано до редакції 23.01.2011

УДК 7.042(477)''63''

### ВИТОКИ АНІМАЛІСТИЧНОГО ЖАНРУ В МИСТЕЦТВІ НАЙДАВНІШОГО ПЕРІОДУ НА ТЕРИТОРІЇ УКРАЇНИ (КУЛЬТУРА, ОРНАМЕНТАЦІЯ, ТЕХНІКА ОБРОБКИ)

*Шачкова Єльвіра Вадимівна, кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри образотворчого мистецтва та дизайну  
РВУЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)*

*Франжуло Валерія Андріївна  
студентка четвертого курсу заочного відділення  
зі спеціальності «Графічний дизайн»  
РВУЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)*

**Постановка проблеми.** Проблема навчання архіологічних культур різних епох, у тому числі і трипільської є однією з актуальних. ХІХ та початок ХХ століття інколи називають часом археологічних відкриттів. Саме тоді Г.Шліманн розкопав Трою, Мікени, Тірінф. А.Еванс виявив залишки палацової держави, яку назвав мінойською, а також записів (лінійне письмо А і Б). В Україні теж було зроблено багато досліджень, і особливу увагу привернули до себе роботи В.Хвойки, який з 1893 року проводив розкопи в Києві на вулиці Кирилівській, і ці знахідки були відмінні від знайдених раніше. Незабаром у 1896 році В.Хвойка проводить розкопи і в селі Трипілья, де виявляє пам'ятки тієї ж культури, що й знайдена ним у Києві. Звідти, від назви села, і пішла назва культури – трипільська.

Величезний інтерес до знахідок проявили такі історики, як Е.Штерн (1901-

1902 р. – розкопав пам'ятки аналогічного характеру), В.Б.Антонович і Хв.Вовк.

За В.Хвойкою трипільська культура є містком між епохами каменю та бронзи, тому вірно було б виділяти в ній 2 періоди: перший зв'язаний з кам'яним віком, другий – з віком мідним. Перший – період примітивності у формах посуду, використання знарядь праці з кременю або каменю. У цей час більше розвинено землеробство, а скотарства майже немає. Більш розвиненими галузями були полювання, рибальство, збиральництво. Селилися здебільшого біля води, в землянках чи наземних глинобитних будинках. Для цього поселення характерні такі поселення, як Лука-Врублевецька, Бернашівка на Дністрі, П'янишків коло Умані, Ленківці, Солончани та інші. Другий - період використання знарядь праці і зброї з міді, менш примітивної кераміки. Крім того, вже починають закріплюватися патріархально-родові відносини, хоча є думка, що такі відносини виникли раніше внаслідок того, що чоловіки вже тоді грали велику роль у скотарстві та полюванні, крім того, лісний характер землеробства потребував великих затрат сил, що було неможливо для жінки. Найбільш великими поселеннями того часу були Усатове (біля сучасної Одеси) і коло Городська (Житомирська область). [1. , с. 10-11]

Існує також інший тип періодизації Т.Пассека, який складається з трьох етапів: раннього, середнього і пізнього в залежності від зародження, розквіту чи занепаду цивілізації.

Ще й досі неясно, як зникла трипільська культура? Радянські вчені Т.Пассек та Т.Білановська взагалі обминають це питання, говорячи тільки про взаємозв'язки трипільців з племенами середньодніпровської культури на Сході, Волинсько-Подільської мегалітичної культури – на заході, пізньострічкової і шнурової кераміки на північному заході. [2. , с. 46-48]

**Аналіз досліджень та публікацій.** В науковій літературі чимало публікацій, присвячених історії досліджень окремих археологічних пам'яток, періодів та регіонів.

У плані історіографії треба згадати роботи, присвячені археологічним дослідженням Наукового товариства ім. Шевченка та Ставропільського інституту. В останні роки опубліковано низку робіт, присвячених історії дослідження окремих груп пам'яток у Східній Галичині, де автори висвітлюють також деякі питання відкриття та дослідження, що здійсненні у XIX – на початку XX століття.

Джерельну базу представленого дослідження становлять документи у яких містяться окремі повідомлення про результати археологічних досліджень археологами з Крайового археологічного товариства, Ставропільського інституту, Львівського університету. Важливим джерелом є результати розкопок, які публікувалися їх авторами в окремих монографіях, збірниках, періодичних виданнях. Статті І. Шараневича, А. Кіркора, К. Гадачека, М. Грушевського, Г. Оссовського, А. Шнайдера, І. Коперницького викладені у формі археологічних звітів, де інформується не лише про найважливіші результати досліджень, але й про послідовність і межі здійснених розкриттів.

Помітну роль відіграє тогочасна преса. Зауважимо: саме під впливом того, що археологія стає до певної міри “модною” наукою XIX століття, на сторінках газет розміщувались повідомлення про сенсаційні знахідки та

відсутності в навчальному закладі свого Web-сайту – через локальну мережу.

2. НІТ розширює можливості освітнього процесу як всілякими програмними засобами, так і методами розвитку креативності студентів. До таких програмних засобів належать моделюючі програми; пошукові, інтелектуальні, початкові, експертні системи; програми для проведення ділових ігор. Фактично, в усіх сучасних електронних підручниках робиться акцент на розвиток творчого мислення. З цією метою в них пропонуються завдання евристичного, творчого характеру, ставляться запитання, на які неможливо дати однозначну відповідь тощо. Комунікаційні технології дозволяють повному реалізувати методи, активізуючи творчу активність. Студенти можуть включитися в дискусії, які проводяться не лише в аудиторії, але і віртуально, наприклад, на сайтах періодичних видань, навчальних центрів. У виконанні спільних творчих проєктів можуть брати участь студенти, які навчаються в різних ВНЗ.

3. Новий зміст освітнього середовища створює додаткові можливості для стимулювання допитливості студента. Однією з таких стимул-реакцій є можливість задовольнити свою цікавість, завдяки найширшим можливостям глобальної мережі Internet. Надається доступ до електронних бібліотек (науково-технічних, науково-методичних, довідкових та інше), інтерактивних баз даних, культурних, наукових і інформаційних центрів, енциклопедій, словників. Через Internet студент може звернутися з запитаннями проблеми, що зацікавила його, не лише до свого наставника, але й до вітчизняних і зарубіжних фахівців, винести його на обговорення на електронній конференції або в чаті. Різноманітність інформації, що пропонується в освітньому середовищі, інтегрованому в світовий інформаційний простір, допомагає викладачу підвести студентів до пошуку власного погляду на суть проблеми, що вивчається. Розвиток допитливості студентів до пошуково-дослідницької діяльності допомагає також можливість роботи у віртуальних наукових лабораторіях, проведення комп'ютерних експериментів за допомогою моделюючих програм.

4. Створювані на сайтах навчальних закладів персональні web-сторінки викладачів надають додаткові можливості і для того, щоб відкрити студентам "двері" в свою творчу майстерню. На таких сторінках можна показати не лише навчальні матеріали, але й свої наукові публікації, проспекти досліджень, що проводяться, кращі роботи "студентів, що перевершили викладача". Вихід в світовий інформаційний простір дозволяє побачити безліч зразків креативності: на сайтах, що розповідають про діяльність науково-дослідних центрів і окремих науково-дослідних інститутів; у матеріалах електронних наукових журналів і конференцій; результатах конкурсів творчих проєктів і дистанційних олімпіад; на персональних Web-сторінках студентів, викладачів, вчених всього світу.

Систематичне використання персонального комп'ютера на заняттях приводить до цілого ряду наслідків:

- 1) підвищення рівня використання наочності на занятті;
- 2) підвищення продуктивності праці;
- 3) встановлення міжпредметних зв'язків з фізикою;



конкретних явищ. Тому створення навчальних програм, навчальних і методичних матеріалів, а також мультимедійних підручників і навчальних посібників, орієнтованих на активне використання комп'ютерних технологій, має особливе значення для навчання фізики.

Існує декілька **методичних умов**, виконання яких забезпечує успішне використання наочних засобів навчання [2]:

1) чітке виділення головного, під час подання ілюстрацій;

2) детальне продумування пояснень, необхідних для з'ясування суті демонстраційних явищ, а також для узагальнення засвоєних навчальних відомостей;

3) залучення самих студентів до знаходження бажаної інформації в наочному посібнику для вирішення проблемних завдань, які були поставлені перед ними.

Виконання цих умов під час використання засобів НІТ значно підвищує ефективність навчання. Викладач, який гармонійно поєднує звукові і візуальні потоки в процесі викладання теоретичного матеріалу курсу фізики може отримати більш ефективного засвоєння знань та формування умінь студентів.

Використання засобів НІТ з анімацією, графічними об'єктами, текстами, відеорамами, діаграмами, графіками перетворює студентів на активних учасників навчального процесу.

Мультимедійна підтримка НІТ дає студентам можливість активного (візуального) опанування навчального матеріалу, дозволяє впізнавати властивості об'єкту, що вивчається, пов'язати його видимий образ з фізичними або технічними параметрами.

Відмінність мультимедійних конспектів лекцій від електронних полягає у інтегрованому використанні в навчальному матеріалі відеофрагментів технічного змісту, включенні відеороликів з анімацією роботи комп'ютерних моделей, використанні звуку. До відеофрагментів технічного змісту відносяться матеріали з виставок машинобудування, де провідні світові фірми надають відеоінформацію до новітнього устаткування, прогресивного оснащення. Існує великий фонд радянських документальних навчальних фільмів для вищих навчальних закладів (ВНЗ), відеоматеріали техніки і технологій пізнавального каналу Discovery тощо. Окремі уривки цих матеріалів як найкраще освітлюють лекції з технічних дисциплін, пов'язані з виробництвом і обслуговуванням, зваркою, автомобілебудуванням та іншими галузями машинобудівного виробництва.

Позитивними сторонами використання НІТ вважаються [3]:

1. Використання НІТ допомагає забезпечити тісну взаємодію між викладачем і студентом навіть в умовах дистанційної освіти та надають найбільші можливості у навчанні. Описання творчого процесу і його результати можуть бути подані та обговорені на електронній конференції, опубліковані в електронному виданні, викладені на Web-сайті ВНЗ. Наприклад, на зміну рукописним тематичним журналам (історичним, літературним та ін.) не лише у ВНЗ, але і в багатьох школах, гімназіях, ліцеях з'являються електронні журнали, для яких немає проблем з тиражуванням і поширенням. Кожен бажає ознайомитися з їх матеріалами через Internet, а за

відкриття.

У наш час трипільську культуру досліджують такі вчені, як Н.Бурдо, Л.Кульчицька, Т.Пассек, С.Бібіков, Є.Черниш, В.Маркевич, В.Збеневич та інші.

**Метою статті** є аналіз витоків анімалістичного мистецтва в період трипільської культури.

**Виклад основного матеріалу.** Найдавніші сліди життєдіяльності людей на теренах України належать до ранньоашельської епохи. Ще кілька десятиліть тому вважалося, що витoki первісних міграцій на її простори слід шукати на південному сході (у Кавказькому регіоні). Однак дослідження багат шарової стоянки біля с.Королеве в Закарпатті, найнижчий шар якої датується часом гюнцського зледеніння (близько 1 млн років тому), істотно змінили ці уявлення (*В. Гладилін*). Так, колекція ранньоашельських знахідок з Королеве, яка включає чопери, примітивні ручні рубила, різаки тощо, виготовлені з місцевої вулканічної породи, знаходить аналогії серед палеолітичних знарядь Передньої Азії (Убейдія) та Чехії (Бечов). Це підводить до висновку про те, що шляхи первинного заселення території України проходили через Балкани та Центральну Європу. Освоєння людиною українських теренів тривало і в наступну історичну епоху: в Закарпатті, Прикарпатті, Поліссі, Наддніпрянщині, Північно-Західному Причорномор'ї, Криму, Донбасі, Приазов'ї відомо кілька сотень мустьєрських місцезнаходжень. Деякі з них склалися на місцевій ашельській основі, інші пов'язані з черговими хвилями міграцій, що відбулися вже в мустьєрський час (*В. Станко*).

Творцями трипільської культури були племена, що просунулися з Балкан та Подунав'я у Прикарпаття (територія сучасних Румунії, Молдови та України). Пам'ятки її дослідники поділяють на етапи:

- Початковий: 5300—4000 до н. е. (румунське Прикарпаття).
- Ранній: 4000—3600 до н. е. (Прутсько-Дністровське межиріччя).
- Середній: 3600—3100 до н. е. (Дністро-Бузьке межиріччя).
- Пізній: 3100—2500 до н. е. (Дністро-Дніпровське межиріччя).

У другій половині VI тисячоліття та у першій половині V тисячоліття до н.е. племена трипільської культури розселилися в басейні Дністра і Південного Бугу, де дослідники виявили багато ранньотрипільських поселень. За цього періоду вони розташувалися здебільшого по низьких місцях біля річок, але виявлено також поселення, розміщені на підвищеннях плато. Житла будували у вигляді заглиблених землянок або напівземлянок, а також переважно наземні, підлогу і вогнище або печі з припічком зміцнювали глиною; стіни споруджували з дерева або плоту, обмазаного глиною. На ранньому етапі розвитку трипільської культури з'являються також наземні прямокутної форми будівлі на стовпах з обмазаними глиною дерев'яними плетеними стінами, що мали солом'яну або очеретяну покрівлю. У поселеннях, розташованих на підвищених плато, план розміщення жител наближався до форми кола чи овалу.

Жінка ліпила посуд, виробляла пряжу, одяг тощо і відігравала в суспільному житті значну роль. Чоловіки полювали, стерегли худобу, виробляли знаряддя з кременю, кісток та каменю. У тваринництві перше місце

належало великій рогатій худобі, на другому були свині, вівці, кози. Відомий домашній кінь. Для поповнення м'ясної їжі за цієї доби мало велике значення полювання на оленя, дику свиню та козулю. Значного розвитку досягли гончарні виробы. Глиняний посуд різноманітної форми ліпили руками: великі посудини грушоподібної форми для зерна, різної форми горщики, миски, ложки, друшляки, біноклеподібний посуд. З глини ліпили жіночі статуетки, модельки житла, намисто, амулети. Поверхню посуду вкривали заглибленим орнаментом або канелюрами у вигляді стрічок з кількох паралельних ліній, що утворювали спіральні форми орнаменту. Таким орнаментом вкривали також більшість статуеток. Статуетки, модельки жител та амулети мали ритуальне призначення і були пов'язані з хліборобськими культами. Серед досліджених ранньотрипільських поселень виявлено різні виробы з міді, переважно прикраси: браслети, кільця, гачки тощо, а в поселенні біля села Корбуни в Молдавії знайдено великий скарб мідних речей, переважно прикрас, котрий датовано першою половиною V тисячоліття до н.е.

На середньому етапі розвитку племена трипільської культури посідали величезні простори лісостепу від Східної Трансільванії на захід до Дніпра на схід. Житла в плані мали форму видовженого прямокутника й будувалися на фундаменті з розколотого дерева, покладеного впоперек, на нього накладався товстий шар або кілька шарів глини. Плетені дерев'яні стіни на стовпах і перегородки в середині житла обмазували глиною, з глини будували печі на дерев'яному каркасі, припички, лежанки коло печі. З глини робили ритуальні жертівники в житлах, круглі або у формі хреста (с. Коломийщина, Володимирівка, Майданецьке, Тальянки). Почалося видобування міді із родовищ на Волині та у Подністров'ї. Рівня ремесла досягло гончарство. Характерним для кінця цього періоду став монохромний спіральний орнамент, нанесений чорною фарбою на жовтувато-червонуватому ангобу. Посуд різних форм ліплено руками, можливе застосування повільного гончарного кола. Типові великі грушовидні та кратероподібні посудини для збереження зерна, миски, горщики, біконічні посудини та ін. (с. Володимирівка, Сушківка, Попудня, Шипинці); також з глини виробляли культові схематизовані жіночі статуетки, фігурки тварин, модельки жител. Суспільний лад племен трипільської культури за цього періоду лишився далі матриархально-родовим. До середини доби трипільської культури відносять поселення, що їх виявив В. Хвойка біля с. Трипілля, Верем'я, Щербанівка.

За пізнього періоду трипільської культури значно поширилася територія, заселена трипільцями: на землі сх. Волині, сточища р. Случі й Горині, обидва береги Києва. Подніпров'я та степи північно-західного Причорномор'я, де трипільці стикалися з носіями інших культур. Під впливом контактів з племенами інших культур у пізньотрипільських племен зникає багато рис, характерних для трипільської культури попереднього часу. Змінюється характер житлобудівництва, зникає спіральна орнаментация в мотивах розпису посуду і типові трипільські його форми, натомість з'являється новий тип посуду, орнаментованого відтисками шнура, схематизується антропоморфна пластика. Витворюється обряд поховання, подібний обрядові сусідніх патріархальних племен ямної культури.

13.00.01 / Скоробогатова Марія Ростиславовна. – Ялта., 2010. – 265 с.

3. Шинкарук В. Основні напрями модернізації структури вищої освіти України. Електронний ресурс [www.mon.gov.ua/education/higher/bolpr/napr\_ukr.doc]

Подано до редакції 25.01.2011

УДК 681.142.7(063)

### НОВІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

*Скубій Тетяна Вадимівна*  
кандидат педагогічних наук, викладач  
Національний технічний університет України  
"Київський політехнічний інститут"  
*Селеньов Іван Миколайович*  
Національний технічний університет України  
"Київський політехнічний інститут"

*Зараз час інсценувань. Просто констатувати правду недостатньо. Продукт повинен бути живим, цікавим, драматичним. Ви повинні користуватися інсценуванням. Кіно робить це. Радіо робить це. І вам доведеться робити це, якщо ви хочете привернути увагу.*

Використання нових інформаційних технологій (НІТ) у навчально-виховному процесі дозволяє реалізувати свої педагогічні ідеї, представити їх колегам і одержати позитивний відгук, а студентам дає можливість самостійно обирати освітню траєкторію – послідовність і темп вивчення тем, систему тренувальних завдань і задач, способи контролю знань, навичок та умінь.

В процесі викладання курсу фізики використовують такі програмно-педагогічні і телекомунікаційні *засоби* [1]:

- пояснення нової теми за допомогою електронних підручників, навчальних і пізнавальних програм, Інтернет сайтів, відеороликів, CD-дисків, презентацій (викладач в цьому випадку організовує пізнавальну діяльність і допомагає студентам робити узагальнення і висновки);
- дослідження хронології фізичних відкриттів і винаходів, знайомства студентів з їх історією та біографіями вчених;
- робота з навчальними програмами, енциклопедіями (фізичними, технічними тощо), з постійними фізичними величинами;
- переведення одиниць виміру за допомогою спеціальних програм;
- закріплення матеріалу;
- проведення віртуальних лабораторних робіт тощо.

В наш час увага фахівців зосереджена на розробленні навчальних комп'ютерних моделей, моделюючих середовищ і різних видів програм для обчислювального експерименту. У тих випадках, коли традиційні методи виявляються малоефективними, комп'ютер відкриває принципово нові можливості, як в організації навчального процесу, так і в дослідженні

інспектора, методиста, преподавателя высшего учебного заведения);

— переориентация центра повышения квалификации педагогических кадров в университеты, осуществляющие подготовку учителей.

**Выводы.** Таким образом, проанализировав основные проблемы и перспективы развития высшего педагогического образования Украины, приходим к следующим выводам:

Во-первых, не смотря на стремительную интеграцию отечественной системы высшего образования в европейское образовательное пространство, современная система образования Украины становится все более гибкой, способной к саморазвитию, соотносительной с европейскими и мировыми моделями образования, но основные проблемы педагогического образования все-таки остаются нерешенными.

Во-вторых, необходимо формировать преемственность между всеми звеньями системы психолого-педагогической подготовки будущих учителей: допрофессиональная подготовка, подготовка в вузе и, естественно, последипломное совершенствование своих профессиональных и личностных качеств.

И наконец, в-третьих, система педагогического образования имеет явно выраженную закономерность: успешное развитие системы образования вообще и в том числе педагогического зависит от социально-политической ситуации в стране, от политики в области образования, особенностей социального заказа на педагогические кадры, от состояния информационных систем и их содержания, от доступности педагогической информации и мн. др., но главное - от отношения общества к ценностям педагогической культуры.

**Резюме:** в статье проанализированы основные проблемы современного педагогического образования Украины, рассмотрены перспективы отечественного педагогического образования с учетом интеграции в европейское и мировое образовательное пространство. **Ключевые слова:** педагогическое образование, перспективы педагогического образования, проблемы педагогического образования.

**Резюме:** у статті проаналізовані основні проблеми сучасної педагогічної освіти України, розглянуті перспективи вітчизняної педагогічної освіти з урахуванням інтеграції в європейський і світовий освітній простір. **Ключові слова:** педагогічна освіта, перспективи педагогічної освіти, проблеми педагогічної освіти.

**Summary:** the basic problems of modern pedagogical formation of Ukraine are analysed in the article, the prospects of domestic pedagogical education are considered taking into account integration in European and world educational space.

**Keywords:** pedagogical education, prospects of pedagogical education, problems of pedagogical education.

#### Литература

1. Кремень В. Г. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір. Затверджено наказом МОН № 998 від 31.12.2004 р. Електронний ресурс [http://osvita.ua/legislation/Vishya\_osvita/3145]

2. Скоробогатова М. Р. Развитие системы подготовки учителей начальных классов в Украине (вторая половина XX столетия) : дис. ... канд. пед. наук :

Кераміка трипільців є однією з найкращих у світі, а керамічні вироби – незвичайний витвір мистецтва для того часу.

Керамічний посуд того часу виготовлявся з гончарської глини з домішками кварцового піску і черепашок прісноводних молюсків. Він ліпився без гончарського кола на твердій основі, товщина його днища переважала товщину стін, а самі стіни були нерівномірної товщини і не завжди правильної форми. Великий посуд ліпився з двох окремих частин. Зовнішня поверхня була рівною і вкривалася нанесеною до розпису і обпалення червоною фарбою.

Посуд був розписним і нерозписним.

Розписний поділявся на:

□ Виготовлений в одну фарбу. Переважно вона була чорною.

□ Біохромний. Посуд в одну чорну фарбу обводився білою чи червоною.

□ Поліхромний.

Нерозписним був переважно посуд для приготування їжі, який був з більш товстими стінками, кольором після обпалення від сірувато-коричневого до темно-червоного.

Крім фарби на посуд наносився ще й орнамент. На ранніх етапах трипільської культури це був поглибленим спіральний орнамент (схожий на орнамент техніки камарес мінойського Криту) та канельований. Пізніше канельованої кераміки вже немає, зате зустрічається кераміка з менш поглибленим орнаментом, а також розписом. Пізній період характеризується появою мотузкового і штапового орнаменту, характерних для культур епохи бронзи. Посуд для приготування їжі прикрашали дуже бідним орнаментом; це були зображення людей та тварин.

Трипільські зображення були здебільшого жіночими, лише зрідка чоловічими. Чому так? Скоріше всього, це було пов'язано з ідеями матріархату. Яке призначення цих фігур, також залишається для нас загадкою. Чи це були “дитячі іграшки”, чи, може, культові фігурки, які закладалися у фундамент з ціллю оборонити себе від злих духів? Жодна з цих теорій точно не доведена, тому сказати тут просто нічого.

Фігурки були стоячими та сидячими. У сидячих було округле обличчя, рук не було, і ноги відділені одна від одної. Стоячі відрізнялися тим, що мали волосся. Ці фігурки у трипільців розміщалися коло печі-вогнища.

На жаль, зараз навряд чи вдасться відтворити картину первісних уявлень трипільців, але дещо можна дізнатись з нових досліджень цієї культури.

Існування Трипілля відповідало кліматичній фазі Атлантики, і початок цієї культури збігся якраз з істотними зрушеннями в Сонячній системі. Тому можна твердити: населення Трипілля мало вже усвідомлювати періодичність глобальних криз і катаклізмів як загибель старого і зародження нового. І декілька сюжетів з їхньої міфології доводять це.

По-перше, це стосується давнього вірування про звірину, яка ковтає сонце. Хто ж був цією звіриною, не дуже ясно. Можливо, це вовк, як, наприклад, в гальській міфології чи скандинавських сагах. Та скоріше всього, це була змія, яка, до речі, символізувала не тільки кінець, а й відродження світу в новій, вищій якості. Також змія символізувала жіночність. З цього ми

можемо сказати, що у трипільців було циклічне уявлення про час. Вони представляли його собі як безкінечну дорогу, що рухається навколо центру Всесвіту. Цим, мабуть, і пояснюється спіральний орнамент трипільців, де спіраль символізує такий шлях.

Культ тура (бика) інтенсивно розвивається в період Трипільської культури. В трипільських поселеннях (Сушківка, Кошилівці, Більче-Золоте, Шипинці) знайдено численні фігурки биків. Зображення бичачих рогів маємо на археологічних знахідках Подніпров'я: на оздобах із Шипиниць, Гумельниці, на посуді з Куринець і Володимирівки. У Сабатинівці знайдено лобову частину голови бика із посадженою на ній фігуркою жінки, а в Усатові – вирізьблену з каменю голову бика, закопану разом із жіночими фігурками. Образ бика (вола, тура) виступав втіленням культу плодючості, родючості. Амулети з биком носили як чоловіки, так і жінки.

Найбільш відомими є кістяні пластини у формі голови тура, знайдені в печері Вертеба біля села Більче-Золоте на Тернопільщині. Хронологічно вони належать до кошиловецького типу.

Перша кістяна пластина-амулет була виявлена під час розкопок В.Деметрикевича у 1898 році. Цей амулет вирізаний з прямокутної кістяної пластини, яка імітує голову тура з ліроподібними рогами. Сама пластина вирізана з лобної частини черепа бика. Невеликі отвори по кутах означають очі й ніздрі, широкий лоб і роги підкреслює лінія, утворена дрібними ямками. Такими ж ямками позначені контури жіночої фігури, яка займає майже всю поверхню пластини. Її голова розміщена в центрі, підняті руки майже торкаються очей бика, а два трикутники, що вписані один в інший (тіло), впираються в нижній край пластини. Сьогодні ця пластина зберігається в Краківському археологічному музеї. Саме цей амулет і став основою для нашої нашивки.

Друга пластина є аналогією першої. Її було знайдено в тій самій печері під час археологічної експедиції Борщівського обласного краєзнавчого музею під керівництвом М.П.Сохачького у 1998 році. Її розміри становлять 10×10 см. Отвір у верхній частині призначений для підвішування і носіння. Зображення на амулеті відсутнє. Беручи до уваги ідентичність форми, розмірів та техніки виготовлення, можна припустити, що в обох амулетів був один автор-виконавець.

Кістяні амулети з Вертеби полегшують розуміння малюнків, які зустрічаються на грудях окремих трипільських статуеток і мають вигляд «рогатих» амулетів.

#### Висновки:

□ Трипільська культура як один із феноменів, була відкрита наприкінці XIX століття археологом В.Хвойкою, і з тих пір досліджувалась багатьма ученими, у тому числі радянськими (Т.Пассек, В.Білановська), пострадянськими (Н.Бурдо, Л.Кульчицька) та іншими.

□ Є три можливі теорії виникнення трипільської культури: суто автохтонна (В.Хвойки), асиміляція автохтонного населення з прийшлими племенами (В.Збеновича) та прийшлих племен, що оселилися на тих землях (М.Марра).

дальнішим працювати в школі або в системі освіти взагалі.

Причиною цьому є в більшості випадків відсутність яких-небудь видів і форм роботи з старшокласниками і абітурієнтами. С введінням загальної державної системи тестування складно знайти позитивні перспективи рішення даної проблеми. Але, звернувшись до зарубіжного досвіду, знаходимо ряд рішень даної проблеми: організація *діагностики* фізичної і умовної передрахованості до навчання, *збір додаткової інформації* про морально-етичний стан майбутнього студента, *собесідування* з абітурієнтами з метою виявлення здібностей до педагогічної діяльності.

На шляху вдосконалення якості освіти-освітнього рівня підготовки майбутніх учителів не можна обійтися без реформування післядипломної педагогічної освіти, оскільки преемственность професійної, вищої і післядипломної педагогічної освіти є необхідною умовою сучасної реформи освіти системи педагогічної освіти. Негативною тенденцією є відповідність російської післядипломної педагогічної освіти сучасним вимогам. На це вказує ряд проблем і суперечностей, перерахуємо деякі з них:

1) У-перших, в епоху комп'ютерних технологій і інтернету, коли вчитель самостійно може ознайомитися з цікавими його питаннями, курси для учителів проходять один раз в п'ять років (!).

2) У-других, не враховуються індивідуальні особливості і потреби кожного вчителя.

3) У-третьох, групи на курсах підвищення кваліфікації формуються без якої-будь диференціації, т.е. в одній і тій же групі знаходяться початковий вчитель і вчитель з великим досвідом роботи. Тому дуже важливо реформувати систему післядипломної педагогічної освіти.

Звернувшись до передового європейського досвіду вдосконалення педагогічних кадрів, відзначимо деякі особливості, які повинні і можуть стати перспективою на шляху підвищення якості сучасних педагогів на післядипломному рівні:

– розширення спектра пропонуємих освітніх програм, як на підвищення свого теоретичного рівня, так і на набуття нових практичних умінь і навичок для суміжної педагогічної діяльності;

– реалізація гнучкої і варіативної організації структури післядипломної освіти, їх своєчасної реакції на запити і вимоги працівників освіти;

– збалансоване розвиток мережі, як державної, так і недержавної структури післядипломної освіти;

– різноманітність організаційних форм: *по місцю проведення, по термінам реалізації* підготовки педагогічних кадрів, *по професійним завданням* (отримання дипломів магістра і бакалавра освіти; підвищення освітнього рівня працюючих учителів, включаючи їх підготовку до певних професійних ролей: директора,

– изменение целей обучения будущих учителей, основанных на *парадигме лично ориентированного образования*: от получения студентами готовых знаний, умений и навыков к сознательной потребности в саморазвитии и самореализации;

– обеспечение педагогических высших учебных заведений необходимым количеством и качеством научно-методической современной литературой [2].

Не менее важной тенденцией, которая, к сожалению, до сих пор остается актуальной и никак не вписывается в рамки объединения с европейским образовательным пространством, является низкий уровень престижа профессии учитель в Украине. Наряду с уровнем престижа профессии существуют еще две важных проблемы, которые тесно связаны между собой: *формирование интереса к профессиональной деятельности и раннее разочарование профессией*.

Отечественный и зарубежный исторический опыт показывает, что для достижения повышения уровня престижа учительской профессии необходимо, прежде всего, *формировать интерес к профессиональной деятельности*, осуществить внедрение в систему педагогического образования широкомасштабной *профессионально-ориентированной работы* среди учащихся средних и средне-специальных учебных заведений. Все это имеет ряд специфических особенностей. Рассмотрим их подробно. В первую очередь, это усиление *государственной поддержки и стимулирование* труда педагогических работников с помощью:

– повышения учительской *заработной платы* до конкурентоспособного уровня;

– введения *надбавок* за продолжительность непрерывной работы в образовательных учреждениях и стимулирующих высокие результаты педагогической деятельности;

– совершенствования системы медицинского и социального страхования работников образования;

– разработки нормативно-правовых актов по предоставлению льгот педагогическим работникам в области оплаты жилья и коммунальных услуг, особенно в сельской местности;

– предоставления профессии учителя статуса *государственного служащего*;

– привлечения *средств массовой информации* для освещения педагогических достижений, ознакомления с лучшими учителями, школами, их передовым опытом;

– увеличения количества и повышения качества образовательных программ на государственных радио- и телеканалах;

– расширения возможности свободного и оперативного получения информации, в частности через создание общедоступных электронных библиотек.

До тех пор, пока престиж учительской профессии остается на низком уровне, отечественная система подготовки педагогических кадров сталкивается с еще одной негативной тенденцией, это поступление в педагогические вузы «случайных» студентов, которые не планируют в

□ Є два основні види періодизації трипільської культури: періодизація В.Хвойки (два періоди: перший – зв'язаний з кам'яним віком, другий – з віком мідним) та Т.Пассека (три періоди в залежності від виникнення, розвитку та занепаду трипільської культури).

□ Зникли трипільці, очевидно, тому, що змішалися з іншою культурою, мабуть, це була середньодніпровська культура на сході.

□ У трипільців було добре розвинене господарство. Землеробство становило найбільшу його частку, система ведення його була підсічно-вогневою, тому часто потрібно було змінювати землі, що було сприятливим для розселення їхніх племен на великі території. Також не відставали трипільці у скотарстві (особливо на пізньому етапі), полюванні, рибальстві, збиральництві (на ранньому етапі), прядінні та ткацтві.

□ Керамічні витвори трипільців є справжніми витворами мистецтва. Вони ділилися на пофарбовані (в одну, дві, три фарби) та непофарбовані, а також на орнаментовані та неорнаментовані. Посуд був простий і для приготування їжі, що був майже завжди непофарбованим, але з рослинним чи тваринним орнаментом.

□ Первісні уявлення трипільців були, очевидно, зв'язані з періодичними катаклізмами, викликаними істотними зрушеннями в Сонячній системі під час їхнього існування. Ймовірно, тоді зявилося уявлення про циклічність часу, і знайшло своє відображення в трипільській кераміці.

**Резюме:** У статті розглянуті витoki появи пам'яток анімалістичного мистецтва в трипільській культурі. **Ключові слова:** Анімалістичне мистецтво, археологія, кераміка, культура, трипільський період.

**Резюме:** В статті рассмотрены истоки возникновения памятников анималистического искусства в трипольской культуре. **Ключевые слова:** Анималистическое искусство, археология, керамика, культура, трипольский период.

**Summary:** In the article the sources of origin of monuments of animalisticheskogo art are considered in a tipol'skoy culture. **Keyword:** animalistic art, archaeology, ceramics, culture, tripol'skiy period.

#### Література

1. Белановская Т.Д. – Трипольская культура/ Т.Д. Белановская– Л., 1958.
2. Бурдо Н.Б. – Населення раннього етапу Трипільської культури межиріччя Дністра та Південного Бугу/ Н.Б. Бурдо– К., 1993.
3. Вовк Хв. – Студії з української етнографії та антропології/ Хв. Вовк– К.,1995.
4. Збенович В.Г. – Раннетрипольские племена на территории Украины/ В.Г. Збенович– К.,1985.
5. Индоевропа – книга 1-2 рік 7504 – Такі справи – С.50-53, 88-89.
6. Немировский А.И. – История Древнего Мира, Т. 1/ А.И. Немировский – М.: Издавничий дім, 2000.
7. Пассек Т. – Трипільська культура/ Т. Пассек– К.: Вид-во АН УРСР, 1941.
8. Попович М.В. – Мировоззрение древних славян/ М.В. Попович– К., 1985.

9. Смолій В.А. – Історія України/ В.А. Смолій– К.: Видавничий дім, 1997.  
10. Толочко П.П. – Давня історія України, Кн. 1/ П.П. Толочко– К., 1994.  
Подано до редакції 27.01.2011

УДК 378.147 + 371.315

### ДО ПИТАННЯ ПРО ЗАСТОСУВАННЯ МЕДІА-ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

*Георгіаді Олександра Анатоліївна*

*здобувач кафедри педагогіки та*

*управління навчальними закладами*

*РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)*

**Постановка проблеми.** В умовах упровадження сучасних інформаційних технологій в усі сфери життя вищі навчальні заклади повинні гарантувати підготовку фахівців, які були б здатні орієнтуватися у колосальному обсязі інформації та ефективно користуватися сучасними технологіями у професійних цілях. У зв'язку з цим очевидною є необхідність застосування медіа-освітніх технологій у системі вищої професійної освіти. Це дозволило б задіяти освітній потенціал медіа ресурсів та вирішувати завдання формування необхідних професійних навичок. Разом з тим упровадження медіа-освітніх технологій у вищих навчальних закладах стримується переважанням традиційних форм та методів навчання та недостатньою розробленістю науково-методичної бази.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблеми медіа освіти розглядалися у роботах західних вчених (Д.Бекінгема, К.Ворснопа, Л.Мастермана, А.Хотмана та ін.), російських (О.Бондаренко, В.Гури, І.Жилавської, І.Фатєєвої, О.Федорова, О.Шарікова та ін.) та вітчизняних дослідників (Н.Габор, Л.Найдонової, Г.Онкович, Б.Потятиника та ін.). Науковці зазначають, що можливості медіа-освітніх технологій дозволяють підвищити мотивацію навчання студентів, забезпечити диверсифікацію змісту освіти без збільшення строків навчання, створити умови для диференціації та індивідуалізації навчання без залучення додаткових ресурсів, формувати колосальні банки інформації із використанням аудіо та відеоматеріалів на цифрових носіях.

Проте, незважаючи на широке використання у світовій науково-педагогічній літературі термінів, до складу яких увійшло слово „медіа” (медіаосвіта, медіапедагогіка, медіаграмотність та ін.), багато з них ще не мають однозначної трактовки. Упровадження технологічного підходу в освіті потребує уточнення поняття „медіа-освітня технологія” у контексті особливостей вищої професійної освіти.

**Метою** даної статті є теоретичний аналіз сучасних поглядів на дефініцію „медіа-освітня технологія” у контексті вищої професійної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття „технологія” (від грецького *techné* – мистецтво, майстерність) у філософському словнику визначено з урахуванням двох смислів: 1) знаряддя та інструменти праці та будь-які штучні

квалификационный уровень бакалавра будущий учитель начальных классов получает при окончании четырехлетнего срока обучения в университете.

Анализируя современное педагогическое образование нельзя обойти стороной его содержание. Необходимо подчеркнуть, что его изменение является основным условием, влияющим на повышение качественного уровня будущих учителей. Современное содержание педагогического образования включает в себя следующие обязательные компоненты: фундаментальная подготовка, психолого-педагогическая подготовка, методическая подготовка, информационно-технологическая и социально-гуманитарная подготовка.

Тенденцией на пути совершенствования содержания педагогического образования является увеличение спецкурсов, спецсеминаров, увеличение времени на самостоятельный вид подготовки. Однако в *содержании отечественной* подготовки учителей имеется и негативная тенденция – это уменьшение времени на практическую подготовку, а также несоответствие педагогической практики с требованиями современной школы. В то же время, практика в школе для будущего учителя имеет особое значение. В ходе практики не только приобретает начальную профессиональную подготовку, но и складывается личностно-профессиональная позиция, неповторимый опыт проживания педагогических ситуаций и решения педагогических проблем. Учитывая темпы развития новых информационных технологий, педагогам предстоит работать в новых условиях, где на первый план будут выходить не знания, полученные в университете несколько лет назад, а умения и навыки добывать новые знания, готовность к постоянному самосовершенствованию и профессиональному росту. Эти процессы не представляются возможными, если у педагога не сформированы соответствующие профессионально значимые качества.

Поскольку Украина уверенно движется по направлению к интеграции в европейское образовательное пространство, то одним из наиболее оптимальных вариантов решения проблемы с педагогической практикой, может быть заимствование лучшего европейского опыта, при этом не исключая собственных традиций.

На основании вышесказанного, перспективой для совершенствования отечественного содержания подготовки педагогических кадров может являться:

- совершенствование *педагогической практики* студентов: увеличение сроков и разнообразие ее форм и видов;
- трансляция центров профессионально-педагогической подготовки в школу, которая должна рассматриваться, как равноправный партнер высшего учебного заведения в профессиональной подготовке будущего учителя;
- привлечение опытных школьных учителей к партнерству в подготовке будущих учителей;
- внедрение индивидуальных планов личностного и профессионального роста, тьютерство;
- развитие научно-исследовательской работы студентов: участие в педагогических конкурсах, семинарах, конференциях, методических объединениях;

Во-первых, это изменение структуры системы подготовки учительских кадров. Под структурой в данном случае имеются в виду тип учебного заведения, осуществляющего подготовку учителей и сроки подготовки с получением соответствующего образовательно-квалификационного уровня.

Тенденцией относительно высших учебных заведений является реформирование педагогических институтов в университеты, педагогических училищ в педагогические колледжи. При этом колледжи становятся структурными подразделениями университетов или самостоятельными высшими учебными заведениями.

Таким образом, основными современными педагогическими высшими учебными заведениями являются:

- *педагогические колледжи*, где осуществляется подготовка педагогических работников образовательно-квалификационного уровня бакалавра по отдельным специальностям («Дошкольное образование», «Начальное образование», «Музыкальное искусство», «Изобразительное искусство», «Технологии», «Физическое воспитание», «Профессиональное образование»).

- *педагогические университеты*, где осуществляется подготовка и переподготовка педагогических работников образовательно-квалификационного уровня бакалавр и магистр.

- *классические университеты*, где осуществляется подготовка и переподготовка педагогических работников образовательно-квалификационного уровня бакалавр и магистр по направлению подготовки «Образование», а также по другим направлениям, по которым предусматривается получение педагогической квалификации. Кроме того, классические университеты могут создавать педагогические институты как структурные подразделения.

Но, несмотря на оптимизацию системы учреждений педагогического образования, где приоритетное развитие остается за университетским педагогическим образованием с сохранением сектора специализированных высших учебных заведений: педагогических институтов, педагогических колледжей, количество педагогических вузов крайне высоко. Поэтому, перспективой развития отечественного педагогического образования будут изменения структуры системы педагогического образования. А именно, сокращение вузов по определенным критериям (например, определенное количество студентов, квалификационный уровень профессорско-преподавательского состава, наличие спец оборудования, лабораторий, инфраструктуры и т.п.), объединение вузов, сокращение дублирующих специальностей в одном регионе, что должно соответствовать социальному заказу.

Что касается сроков обучения педагогической профессии, то здесь есть свои особенности. Время обучения может варьироваться от трех до шести лет, в зависимости от типа высшего учебного заведения и формы подготовки. Так, например, будущий учитель начальных классов или учитель музыки может получить соответствующую специальность в педагогическом колледже со сроком обучения, в среднем, три года и получить при этом образовательно-квалификационный уровень бакалавра. Вместе с тем, образовательно-

пристрої (артефакти), зроблені людиною з метою їх використання у перетворенні навколишнього середовища; 2) система навичок, рівень майстерності у реалізації того чи іншого виду діяльності [13, Ін.].

У контексті педагогічних досліджень подвійний характер даного поняття залишається важливим. Так, у педагогічній енциклопедії В.П.Беспалько дефініцію „педагогічна технологія” визначає як сукупність засобів та методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання та виховання, які дозволяють успішно реалізувати поставлені освітні цілі [6, 2003, с. 191]. Застосування педагогічних технологій на різних рівнях системи освіти має свою специфіку. За визначенням В.П.Андрушенка та І.О.Беха зі співавторами, поняття „педагогічна технологія у ВНЗ” є „множиною обґрунтованих проєктивних дій, здійснених суб'єктами навчально-виховного процесу з метою підготовки фахівців згідно з вимогами інформаційного суспільства” [5, с. 109]. Наведені визначення дозволяють зробити висновок про те, що наявність засобів, методів та цілеспрямованих проєктивних дій є основними характеристиками педагогічної / освітньої технології.

Упровадження досягнень науки та техніки у життя сучасної людини значно поширює діапазон засобів, які мають певний потенціал для розвитку усіх сфер взагалі та освіти у тому числі. Розвиток медіа-освітніх технологій (медійних технологій навчання) пов'язують із збільшенням впливу медіа (media, mass media) – засобів масової комунікації, до яких, на думку О.В.Федорова, можна віднести технічні засоби створення, запису, копіювання, тиражування, зберігання, розповсюдження, сприйняття інформації та обміну нею між суб'єктом (автором медіа тексту) та об'єктом (масовою аудиторією) [12, с. 23].

Поняття „медіа-освітні технології” (медійные технологии обучения, media educational technologies) визначається О.В.Федоровим як засоби організації діяльності з використанням медіа для досягнення педагогічних цілей [12, с. 45]. Поряд з поняттям „медіа” у педагогічній літературі широко використовують поняття „мультимедіа” та „електронні медіа”. В узагальненому виді, на думку О.В.Федорова, мультимедіа є комплексом технічних / комп'ютерних / програмних засобів, які синтезують, часто в інтерактивному режимі, текст, зображення та звук [12, с. 30]. В.В.Мантуленко зазначає, що до електронних відносять цифрові медіа, які поряд з такими властивостями усіх медіа як комунікативність та продуктивність, мають комплекс додаткових якостей: мультимедійність, інтерактивність та здатність до моделювання [3, с. 11].

Саме розвиток електронних медіа є найбільш перспективним у контексті „медіа-освітніх технологій”. Їх застосування в освіті має ярко виражений позитивний ефект, оскільки, як зазначає В.А.Попков, воно сприяє: 1) підвищенню інтенсивності процесу навчання; 2) полегшує доступ студентів до різноманітних джерел навчальної інформації, у тому числі баз даних, електронних бібліотек та ін.; 3) оптимізує процес подання навчальної інформації; створює якісні нові умови моделювання та демонстрації різних об'єктів, явищ та процесів, які недоступні почуттєвому сприйманню; 4) створює умови для проведення вимірювань за допомогою ЕВМ, швидкого виконання їх ручної частини; 5) забезпечує ігрові форми занять,

відпрацювання студентами дій різного характеру, а також контроль та оцінку роботи студентів [7, с.159].

Медіа підлягають класифікації доцільно з їх використанням у навчально-виховному процесі. Так, на думку В.В.Мантуленко, медіа можуть виступати як: 1) інструменти, за допомогою яких традиційні завдання оброблюються у спеціальній формі (перш за все, це стосується перероблення тексту – підготовка повідомлень, доповідей, мультимедіа-презентацій та ін.); 2) помічники у навчанні (робота з електронними словниками, енциклопедіями, Інтернет-порталами з окремих дисциплін); 3) засоби комунікації (завдяки з'єднанню комп'ютерів у локальну мережу чи всесвітню, у формі електронних листів, відео конференцій можливим є спілкування без кордонів на будь-яку відстань); 4) інструменти моделювання дійсності (створення віртуальних світів) [3, с. 16].

Будування навчального процесу на засадах технічних та програмних засобів, що постійно вдосконалюються, має практичну спрямованість. У зв'язку з цим, як зазначає І.А.Фатєєва, вихідною точкою при виборі тієї чи іншої педагогічної технології є практичний підхід [10, с. 26]. Універсальним та ефективним шляхом реалізації даного підходу А.В.Спічкін, І.А.Фатєєва та І.В.Челишева вважають проектну технологію, яку відносять до групи активних методів навчання (поряд з тренінгами, ігровими технологіями та ін.) [9, 10, 14].

Поняття „проектна технологія” є тісно зв'язаним із поняттям „психолого-педагогічне проектування”, яке, за визначенням В.П.Андрущенка та І.О.Бежа зі співавторами, є „створенням певної педагогічної системи, підсистеми, моделі на основі заданої мети та заданих і досліджених теоретико-методичних засад” [5, с. 110]. На думку І.А.Фатєєвої, медіа-освітніми можуть називатися лише ті проекти, які були створені спеціально у навчальних цілях (незалежно від засновника, аудиторії та області розповсюдження, масштабу підприємства), а також були засновані навчальними закладами (так би мовити корпоративна преса навчального закладу) [10, с. 121]. Як зазначає дослідниця, медіа-освітні проекти є важливим засобом розвитку пізнавальної активності, креативності та водночас засобом формування певних особистісних якостей тих, хто навчається [10, с. 122].

Ефективність проектних методик у медіаосвіті, як вважає А.В.Спічкін, обумовлена такими причинами: 1) проектні методики є особистісно-орієнтованими, та саме розвиток як аспект навчання є одним з провідних у медіаосвіті; 2) навчання у ході реалізації проекту є самомотивованим, що означає ріст інтересу та захоплення роботою у ході її виконання; 3) у проектних методиках ієрархія взаємовідносин „вчитель – учень ” суттєво відрізняється від традиційних методів навчання [9, с. 12].

До головних умов реалізації медіа-освітніх проектів у школі А.В.Спічкін відносить: 1) надання учням максимального доступу до всієї техніки, яка є у навчальному закладі; 2) урахування складностей виробничого процесу, які пов'язані з освоєнням технічного обладнання; 3) чітка постановка цілей та орієнтація на певну аудиторію; 4) наявність задач, які не перевищують рівень технічної та художньої підготовленості учнів; 5) визначення чітких критеріїв якості кінцевого продукту, за умов досягнення яких роботу можливо вважати

исследований свидетельствует об устойчивом интересе к проблеме подготовки педагогических кадров. Так, вопросам развития высшего педагогического образования посвящены труды О. Абдуллиной, С. Архангельского, Е. Бондаревской, Я. Бурлаки, Л. Вовк, В. Галузинского, А. Глузмана, П. Гусака, Н. Евтуха, В. Кан-Калика, Г. Корнетова, Н. Кузьминой, А. Марковой, Н. Никандрова, А. Пискунова, З. Равкина, А. Савченко, В. Сластенина, Е. Шиянова, Л. Хомич и др. Философии нового образования свои труды посвятили А. Алексюк, В. Андрущенко, С. Гончаренко, И. Зязюн, В. Кремень, В. Луговой, В. Паламарчук и др.

В то же время, изучение современных проблем, тенденций и перспектив развития педагогического образования остается не достаточно изученными, поскольку и проблемы и перспективы – явления динамичные. И для того, чтобы перейти на новую ступень развития необходимо, прежде всего, устранить существующие проблемы и определить перспективы на будущее.

На основании вышеизложенного **целью** данной статьи является: проанализировать основные проблемы и определить перспективы развития отечественного высшего педагогического образования в современных условиях.

**Изложение основного материала исследования.** Очевидно, что действия относительно модернизации высшего педагогического образования могут быть положительными, при условии, если будут находиться в правовом поле. Так, в системе высшего образования Украины успешно осуществлен ряд важных практических шагов по реализации требований Болонского процесса, Закона Украины «О высшей школе», приказа Министерства образования и науки Украины №612 от 13.07.2007 г. „Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України і її інтеграції в європейській і світовій освітній простір на період до 2010 року”, а именно:

- Правительством утверждён новый Перечень направлений образования, по которым осуществляется подготовка специалистов в высших учебных заведениях по образовательно-квалификационным уровням бакалавра и магистра, что адаптировано к европейским требованиям;

- принят ряд Правительственных решений, в частности, по вопросам новых академических стипендий и предоставление одноразовой адресной денежной помощи выпускникам педагогических специальностей высших учебных заведений;

- с 2006/2007 учебного года во всех высших учебных заведениях Украины III-IV уровней аккредитации учебный процесс осуществляется в соответствии с рекомендациями Европейской кредитно-трансфертной системы;

- разработаны рекомендации и осуществляются организационные мероприятия по внедрению Приложения к диплому европейского образца;

- разработаны механизмы привлечения студенческой молодежи к управлению учебным заведением, контроля качества учебного процесса и реализации общественной жизни студентов во всех его проявлениях [1].

В соответствии с вышеперечисленными постановлениями и распоряжениями Правительства Украины наметились основные тенденции и перспективы развития педагогического образования. Рассмотрим подробно основные из них.



certain in becoming of professional orientation of future doctors which require the improvement of the system of their professional preparation. **Keywords:** orientation, professional orientation, professional becoming of future doctors, reasons of choice of profession.

#### Література

1. Василькова А.П. Эмпатия как один из специфических критериев пригодности будущих специалистов-медиков: дисс. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.03 / Василькова Алла Панфиловна. – СПб, 1998. – 166 с.

2. Иваненко Р.В. Організаційно-педагогічні умови професійної орієнтації старшокласників на медичні спеціальності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Р.В. Иваненко. – Вінниця, 2008. – 21 с.

3. Кахно І.В. Детермінанти особистісного становлення студентів-медиків на етапі професійного навчання / І.В. Кахно // Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – 2010. – Випуск 8. – С. 418-428.

4. Мухортова В. Формирование идентичности будущих врачей: мотивы выбора профессии / В. Мухортова // Телескоп. – 2005. – №6. – С. 18-20.

5. Ороховский В.И. Формирование психологической готовности молодежи к медицинскому труду / В.И. Ороховский, И.С. Витенко, Г.П. Кондратенко. – К.: Вища школа, 1989. – 88 с.

6. Переймибіда Л.В. Організаційні засади діяльності педагогічного колективу з розвитку деонтологічної культури учнів медичного ліцею: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Л.В. Переймибіда. – К., 2008. – 21 с.

Подано до редакції 23.01.2011

УДК 37.011.31

### ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ

*Скоробогатова Мария Ростиславовна*

*к.пед.н., доцент кафедры педагогики*

*Таврического национального университета им. В.И. Вернадского*

**Постановка проблемы.** Развитие современной Украины невозможно без интеграции в европейское и мировое образовательное пространство. Успешное осуществление данного процесса в полной мере связано с формированием качественно нового поколения учителей. С целью эффективного развития отечественной системы подготовки педагогов нового типа необходимо определить и устранить существующие проблемы и наметить дальнейшие перспективы развития педагогического образования, с учетом социально-экономических, политических, национальных, культурных особенностей и традиций государства и общества.

**Анализ последних исследований и публикаций.** Анализ педагогических

завершеною; 6) практична діяльність учнів над створенням медіа текстів та обговорення її результатів повинні сприяти урозумінню того, як конструюють, розповсюджують та споживають повідомлення ЗМІ; 7) кожен з учителів, які працюють з учнями на тому чи іншому етапі реалізації проєкту, повинен уявляти його загальну структуру, цілі та завдання; 8) вирішення окремих завдань, які пов'язані з певним шкільним предметом, повинно бути підпорядкованим загальним цілям [9, с. 42]. Ці позиції можуть бути справедливими не тільки для шкільного медіа-освітнього процесу, але й у ході застосування медіа-освітніх технологій у вищих навчальних закладах.

Організація навчального процесу в умовах бурхливого розвитку медіа потребує узагальнення дидактичних розроблень. Так, вітчизняна дослідниця Г.В.Онкович на першому плані у своїй теоретичній концепції визначає ідеї медіадидактики. Вчена підкреслює, що медіа дидактика має підрозділи, які відповідають різним видам медіа: преса, радіо, кіно, телебачення та ін. [4, In]. І.А.Фатеева, яка досліджувала теоретичні засади медіаосвіти та практику її реалізації, стверджує, що складовою частиною теорії медіа діяльності повинна бути докладна класифікація видів медіаосвіти та розроблення її педагогічних принципів [10, С. 34]. Але в умовах, коли такі розроблення відсутні, дослідники спираються на загальнодидактичні принципи. Як відзначає І.В.Челишева, специфіка сучасних медіа-освітніх моделей полягає у дотриманні загальнодидактичних принципів та принципів, які пов'язані з особливостями медіакультури (розвиток аудіовізуального сприйняття, навичок аналізу медіатекстів та ін.) [14, с. 55].

У сучасній медіаосвіті науковці виділяють декілька груп форм та методів навчання. І.А.Фатеева у якості доречних та широко використовуваних у медіаосвіті методів навчання розглядає: 1) за джерелом знань: словесні (лекція, розповідь, бесіда, дискусія), наочні (ілюстрація та демонстрація медіатекстів), практичні (виконання практичних завдань); 2) з рівнем пізнавальної діяльності: пояснювально-ілюстративні (надавання готової інформації), проблемні (проблемний аналіз ситуацій чи медіа тексту), дослідницькі (організація дослідницької діяльності учнів) [10, с. 119].

На думку І.В.Челишевої, форми та методи медіа-освітнього процесу можуть бути представленими таким чином: 1) дискусійні: діалог, групові та колективні дискусії, обговорення творів медіакультури, аналіз ситуацій та ін.; 2) ігрові: літературно-імітаційні, театралізовано-ситуативні, зображувально-імітаційні та ін. ігрові завдання на медіаматеріалах; 3) тренінгові, до яких відносять дискусійні та ігрові форми роботи на матеріалах творів медіакультури [14, с. 59]. Автор підкреслює інтерактивний характер медіаосвіти, та переваги інтерактивних форм та методів роботи з медіаінформацією вбачає у тому що: 1) інтерактивні методи дають можливість інтенсифікувати процес розуміння, засвоєння та творчого застосування отриманих знань щодо медіатворів, що вивчаються, та їх авторів: активного включення у процес не тільки отримання, але й безпосереднього їх застосування у подальшій навчальній діяльності; 2) інтерактивні методи сприяють мотивації та залученню учасників у процес спільного вирішення проблеми, творчого пошуку. На думку дослідниці, це сприяє пошуковій

активності аудиторії, створює ситуацію успіху, творчого співробітництва. І.А.Фатеева підкреслює, що ці позиції поряд з можливостями засвоєння нового досвіду діяльності, спілкування, навколишнього середовища сприяють результативності та ефективності інтерактивного навчання у процесі медіаосвіти [10, с. 60].

В медіаосвітній практиці широко розповсюдженими є методи постановки проблемних питань та застосування проблемних ситуацій. О.В.Федоров відзначає, що у медіаосвітніх моделях Ю.Н.Усова, Г.Н.Поличко, А.В.Спічкіна, О.В.Федорова та ін. акцент зроблено саме на проблемних, евристичних, ігрових та інших продуктивних формах навчання, які розвивають індивідуальність тих, хто навчається, самостійність їх мислення, стимулюють їх здатність через безпосереднє залучення до творчої діяльності, сприйняття, інтерпретацію та аналіз структури медіатексту, засвоєння знань щодо медіакультури [11, с. 12]. І.В.Челишева також підтримує ідею створення проблемних ситуацій на засадах вивчення творів медіакультури, оскільки їх всебічний самостійний аналіз сприяє підвищенню пізнавальної активності аудиторії, розвитку емоційної сфери, творчих здібностей. У якості основних компонентів проблемного навчання автор розглядає: 1) актуалізацію опорних знань учнів (студентів) про світ медіакультури (її теоретичних, термінологічних та історико-педагогічних засад), способів роботи з медіатворами різних видів та жанрів та ін.; 2) засвоєння нових понять та способів дій; а також застосування їх на практиці, яка пов'язана з медіатворчістю [14, с. 62].

І.А.Фатеева підкреслює, що згідно до теорії медіадіяльності медіаосвіта як форма організації освітнього процесу повинна бути побудована на послідовному розгортанні педагогами сприятливих умов для засвоєння аудиторією таких форм діяльності як: 1) адекватне сприйняття медіатекстів як продуктів людської діяльності, розуміння механізмів їх виникнення та тиражування, їх критичне оцінювання та кваліфіковане судження про них; 2) включене спостереження за характером функціонування у суспільстві засобів масової інформації та комунікації (як системи, так і її окремих підприємств), орієнтація у них у цілях їх усвідомленого вибору та споживання; 3) участь у діалозі з масмедіа на засадах сучасних технічних засобів; 4) засвоєння процесу створення медіатекстів на засадах участі у медіаосвітніх проектах різного ступеню масштабності [10, с. 34]. Призначення масової медіаосвіти на етапі професійної освіти автор вбачає у прийманні естафети від школи, що повинно забезпечити подальше розгортання інформаційно-комунікаційного потенціалу населення, у тому числі шляхом конкретизації змісту та завдань медіаосвіти у контексті професійної підготовки студентів [10, с. 143].

**Висновки.** На сьогодні медіа-освітні технології постають важливим засобом сприяння модернізації системи професійної освіти. Вони дозволяють оптимізувати шляхи досягнення сучасних педагогічних та освітніх цілей, створюють умови для формування конкурентоспроможних фахівців, готових до всебічного залучення у професійну сферу. Завдяки організації медіаосвітніх проектів, використання інтерактивних форм роботи, застосування проблемних методів реальним стає формування у студентів необхідних навичок самоосвіти

потреба в удосконаленні системи підготовки студентів у вищих медичних навчальних закладах шляхом організації спеціальних заходів, спрямованих на активізацію професійного становлення та розвиток професійної ідентичності майбутніх лікарів: урахування в діяльності педагогічного колективу сучасних вимог до особистості лікаря; розробка комплексної методики, яка б дала змогу діагностувати та здійснювати постійний моніторинг становлення професійної спрямованості студентів; забезпечення цільової орієнтації навчально-виховного процесу на розвиток професійної спрямованості студентів.

**Резюме.** Одним із центральних у підготовці майбутніх лікарів є завдання розвитку їх професійної спрямованості, що передбачає розуміння і внутрішнє прийняття цілей медичної діяльності, інтерес і схильність до неї, сформованість професійних ідеалів, переконань і ціннісних орієнтацій. Успішна підготовка лікарів можлива лише за умови формування у них позитивного ставлення до майбутньої діяльності, яка стає засобом особистісної самореалізації. У статті на основі узагальнення результатів проведеного дослідження з'ясовано й проаналізовано мотиви вибору студентами медичної професії, ставлення до неї, ступінь обізнаності з її особливостями, стійкість професійного вибору. Визначено проблеми і негативні тенденції у становленні професійної спрямованості майбутніх лікарів, які вимагають вдосконалення системи їх професійної підготовки. **Ключові слова:** спрямованість, професійна спрямованість, професійне становлення майбутніх лікарів, мотиви вибору професії.

**Резюме.** Одной из центральных в подготовке будущих врачей является задача развития их профессиональной направленности, предусматривающая понимание и внутреннее принятие целей врачебной деятельности, интерес и склонность, к ней, сформированность профессиональных идеалов, убеждений и ценностных ориентаций. Успешная подготовка врачей возможна лишь при условии формирования у них позитивного отношения к будущей деятельности, которая становится средством личностной самореализации. В статье на основе обобщения результатов проведенного исследования проанализированы мотивы выбора студентами врачебной профессии, отношение к ней, степень осведомленности с ее особенностями, стойкость профессионального выбора. Определены проблемы и негативные тенденции в становлении профессиональной направленности будущих врачей, которые требуют усовершенствования системы их профессиональной подготовки. **Ключевые слова:** направленность, профессиональная направленность, профессиональное становление будущих врачей, мотивы выбора профессии.

**Resume.** One of central in preparation future doctors is a task of development of their professional orientation, foreseeing understanding and internal acceptance of aims of medical activity, interest and inclination, to it, formed of professional ideals, persuasions and valued orientations. Successful preparation of doctors is possible only on condition of forming for them of positive attitude toward future activity which becomes the mean of personality self-realization. In the article on the basis of generalization of results of the conducted research reasons of choice of medical profession students, attitude, are analysed toward it, degree of knowledge with its features, firmness of professional choice. Problems and negative tendencies are

виражене позитивне ставлення до майбутньої професії. Проте таку суперечність можна пояснити тим, що поняття «медицина» ширше, ніж поняття «професія лікаря», у зв'язку з чим у ставленні студентів до медицини виявляється не тільки їх ставлення до професії, але й ставлення до пацієнта, до типового лікаря, до медичного ВНЗ і викладачів, до існуючої системи охорони здоров'я і медичної науки загалом. З урахуванням цього відповіді студентів на методику незавершених речень швидше підтверджують, ніж спростовують результати, отримані за допомогою методики «Колірний тест ставлень», відповідно до яких у студентів усіх курсів при загальному позитивному ставленні до професії лікаря спостерігається нейтральне ставлення до пацієнта і дещо негативне ставлення до «типового лікаря нашого часу».

Загалом, спостереження свідчать, що за час навчання в медичному університеті у значній частині студентів не формується повноцінного прийняття майбутньої професії, оскільки на тлі загального позитивного ставлення до неї багато хто з студентів не приймає повною мірою таких важливих її складових, як об'єкт праці (пацієнт) і типовий представник професійного співтовариства (прототип лікаря). Це значною мірою утруднює особистісно-професійне становлення майбутніх лікарів, особливо розвиток їх професійної спрямованості.

**Висновки.** Узагальнення результатів проведеного дослідження дає підстави визначити ряд проблем і негативних тенденцій у становленні професійної спрямованості майбутніх лікарів:

відносно стійкий професійний інтерес студентів на початку навчання в медичному ВНЗ часто поєднується з недостатньою конкретністю професійних планів та їх невідповідністю актуальній життєвій ситуації;

у багатьох студентів до закінчення навчання послаблюється впевненість щодо правильності вибору професії лікаря;

для студентів часто характерні неадекватні, дифузні уявлення про медичну професію, які в процесі навчальної діяльності та виробничої практики не отримують підтвердження;

у ряді випадків спостерігається зацікавленість майбутніх лікарів не стільки медичною професією і процесом її отримання, скільки – подальшою перспективою кар'єрного зростання;

частина студентів не усвідомлює взаємозв'язку між успішною навчальною діяльністю і подальшою можливістю успішної професійної діяльності: втрата професійної зацікавленості, абстрактне бачення майбутньої професійної діяльності;

зростає невпевненість майбутніх лікарів у власних професійних можливостях і компетентності, що зумовлює нестійкість професійних намірів.

Отримані нами результати загалом відповідають тенденціям, виявленим у дослідженнях інших авторів, які свідчать про те, що у свідомості багатьох студентів фрагментарно репрезентується професійна реальність, студенти відчують труднощі в оцінці своїх можливостей для досягнення намічених цілей і вияву своїх здібностей у професійній діяльності, відчуття компетентності і упевненості в своїх професійних силах є нестійким, професійна ідентичність характеризується дифузністю. У зв'язку з цим існує

та професійного розвитку впродовж життя.

**Резюме:** У статті розглянуто сучасні підходи до визначення поняття „медіа-освітні технології“, описано особливості застосування медіа-освітніх технологій в умовах вищого навчального закладу. **Ключові слова:** медіа-освітні технології, медіаосвіта, вищі навчальні заклади.

**Резюме:** В статье рассматриваются современные подходы к определению понятия „медиаобразовательные технологии“, описаны особенности применения медиаобразовательных технологий в условиях высшего учебного заведения. **Ключевые слова:** медиаобразовательные технологии, медиаобразование, высшие учебные заведения.

**Summary:** The paper dwells upon the modern approaches to the definition of the notion of media educational technology. It describes the specific features of media educational technologies application in the higher educational establishments.

**Key words:** media educational technology, media education, higher education.

**Резюме.** В работе рассматриваются современные подходы к определению понятия „медиа-образовательные технологии“. Подчеркивается необходимость обобщения дидактических разработок в медиаобразовании. Путем анализа работ современных ученых автор обобщает информацию о наиболее эффективных методах и формах организации медиаобразовательного процесса в вузе, к которым относят интерактивные, проблемные, проективные и исследовательские формы и методы. Отмечается, что перспективность применения медиа-образовательных технологий в контексте высшего профессионального образования обусловлена доступностью и большим образовательным и воспитательным потенциалом медиаобразования.

**Резюме.** У роботі розглянуто сучасні підходи до визначення поняття „медіа-освітні технології“. Підкреслено необхідність узагальнення дидактичних розроблень у медіа освіті. Шляхом аналізу работ сучасних науковців автор узагальнює інформацію щодо використання найбільш ефективних методів та форм організації медіа освітнього процесу у вищому навчальному закладі, до яких відносять інтерактивні, проблемні, проективні та дослідницькі форми та методи. Відзначається, що перспективність застосування медіа-освітніх технологій у контексті вищої професійної освіти обумовлена доступністю та великим освітнім та виховним потенціалом медіа освіти.

The paper describes the modern approaches to the definition of the notion of media educational technology. It points out the necessity for generalization of didactic grounds in the sphere of media education. The author analyses works of modern scholars to find out about the most effective forms and methods of media education organization which include interactive, problem solving, project and research methods. It emphasizes the promising future for media technology in higher education due to the media availability and great educational potential.

#### Литература

1. Гура В.В. Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред / Гура В.В. – Ростов-на-Дону: Изд-во Южного федерального ун-та, 2007. – 320 с.
2. Жилавская И.В. Медиаобразование молодежной аудитории /

Жилавская Ирина Владимировна. – Томск: ТИИТ, 2009. – 322 с.

3. Мантуленко В.В. Особенности использования электронных медиа в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / В.В.Мантуленко. – Самара, 2007. – 21 с.

4. Онкович Г.В. Медіапедагогіка та її складові як чинники формування особистості / Г.В.Онкович // Актуальні проблеми формування особистості лікаря у студентів-медиків: Матеріали УШ міжн. наук.-практ. конференції. Київ, 26 березня 2007 р. / Під ред. В. І.Первака. – К.: МІ УАНМ, 2008. – С.121 – 123.

5. Педагогіка вищої школи / [В.П.Андрущенко, І.О.Бех, І.С.Волошук та ін.]; за ред. В.Г.Кременя. – К.: Педагогічна думка, 2009. – 256 с.

6. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. уклад. Б.М.Бим-Бад]. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 2003. – 528 с.

7. Попков В.А. Теория и практика высшего профессионального образования: Учебное пособие для системы дополнительного педагогического образования / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – М.: Академический проект, 2010. – 342 с.

8. Российская педагогическая энциклопедия. Электронное оформление "Свободный доступ" 2003. / Режим доступа: [http://rossiiskay\\_pedagogich\\_encikl.rar-WinRAR](http://rossiiskay_pedagogich_encikl.rar-WinRAR).

9. Спичкин А.В. Что такое медиаобразование / Спичкин Александр Владимирович. – Курган: Изд-во Ин-та пов. квалификации и переподготовки работников образования, 1999. – 114 с.

10. Фатеева И.А. Медиаобразование: теоретические основы и практика реализации / Фатеева Ирина Анатольевна. – Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2007. – 270 с.

11. Федоров А.В. Медиаобразование в педагогических вузах / Федоров Александр Викторович. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2003 - 124 с.

12. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / Федоров Александр Викторович. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. - 64 с.

13. Философский словарь / Режим доступа: [ksana-k.narod.ru/Book/Filosof/main.html](http://ksana-k.narod.ru/Book/Filosof/main.html)

14. Чельшева И.В. Методика и технология медиаобразования в школе и вузе / Чельшева И.В. – Таганрог: Изд. центр Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. – 320 с.

Подано до редакції 25.01.2011

професійної діяльності – пацієнта (хворого).

Для дослідження емоційно-ціннісного ставлення студентів до майбутньої професії ми використовували «Колірний тест ставлень» Є.Ф. Бажина і О.М. Еткінда та методику незавершених речень. Під час дослідження емоційно-ціннісного ставлення студентів до майбутньої професії за допомогою методики «Колірний тест ставлень» об'єктами оцінювання були обрані «професія лікаря», «типовий лікар нашого часу» і «пацієнт (хворий)». Інтерпретація результатів «Колірного тесту ставлень» передбачає, що збільшення рангового місця поняття означає зниження його емоційної привабливості для респондентів. Ранг в інтервалі від 1 до 3 свідчить про емоційну привабливість об'єкта, ранг від 4 до 5 – про нейтральне ставлення, ранг вище 5 – про емоційну непривабливість об'єкта для студентів.

Аналіз отриманих даних свідчить, що студенти всіх курсів найбільшою мірою приймають лікарську професію (середній за курсами ранг 1,65), до пацієнта виявляють нейтральне ставлення (середній за курсами ранг 4,62), а ось ставлення студентів до типового лікаря має слабо виражений негативний характер (середній за курсами ранг 5,42). Необхідно зазначити, що емоційне неприйняття образу «типового лікаря нашого часу» є чинником, що ускладнює професійне становлення студентів, оскільки таке неприйняття активізує психологічний механізм відособлення від професійної групи, а не ідентифікації з нею. Оскільки умовою ідентифікації особистості з групою є позитивне ставлення до групових норм і цінностей, то емоційне неприйняття образу «типового лікаря нашого часу» негативно впливає на становлення мотиваційно-ціннісної сфери студентів, породжує невідповідність, а іноді й протиставлення професійних і особистісних цінностей.

За констатації початкового недостатньо позитивного ставлення студентів до пацієнта і типового лікаря можна було б очікувати поступового поліпшення цього ставлення під впливом процесу професійної підготовки в університеті. Проте, аналіз отриманих даних свідчить, що за час навчання в університеті така тенденція не спостерігається, тобто чинна система професійної підготовки не справляє належного впливу на зміну ставлення студентів-медиків до своєї майбутньої професії. Такі зміни мають здебільшого стихійний, а не цілеспрямований характер.

Для отримання додаткових даних про ставлення студентів до майбутньої професії нами були проаналізовані їхні відповіді, отримані за допомогою методики незавершених речень. Студентам пропонувалося закінчити речення: «Я ставлюсь до медицини ...». Всі запропоновані варіанти продовження речення ми розділили на дві групи – «позитивні» і «амбівалентні (суперечливі)». Отримані результати свідчать про те, що за час навчання в університеті не відбувається істотних змін в емоційно-ціннісному ставленні студентів до медицини. Починаючи з 3-го і по 6-й курс лише трохи більше половини респондентів мають яскраво виражене позитивне ставлення до медицини, решта студентів мають амбівалентне ставлення або взагалі не впевнені з його визначенням.

На перший погляд, отримані дані суперечать результатам методики «Колірний тест ставлень», відповідно до яких студенти всіх курсів мають

Отримані дані узгоджуються з результатами інших досліджень, які свідчать, що обізнаність абітурієнтів з особливостями майбутньої професійної діяльності перебуває на низькому рівні [5]: значна кількість молодих людей (25-30%) не має чітко визначених професійних устремлінь і перспектив щодо вибору трудового шляху; не менше 30-40% опитаних обирають спеціальність випадково, через обставини, що склалися, без серйозних мотивів, знань і інтересу до справи. В ході проведених нами досліджень було встановлено, що студентами вищих медичних навчальних закладів стають близько 30% абітурієнтів, непевнених у правильності вибору професії. Це свідчить про необхідність розробки методики, яка б дала змогу вивчати й аналізувати процес формування професійної спрямованості студентів, ступінь сформованості її окремих компонентів (мотивів, інтересів, нахилів) у абітурієнтів.

Аналіз отриманих даних дозволяє зробити висновок, що поряд з відсутністю необхідної інформації й адекватних уявлень про обрану професію, для значної кількості студентів характерна завищена самооцінка своїх здібностей і якостей. Називаючи якості особистості, найбільш необхідні для обраної професії, студенти відзначають перш за все загальнолюдські якості, які мають бути властиві фахівцям будь-якого профілю, що працюють в системі «людина-людина»: гуманізм, терпіння, чесність, добросовісність, принциповість, доброта, порядність, вимогливість тощо. Якості ж, специфічні для професії медика, відзначає порівняно незначна кількість студентів, що є наслідком їх поверхового знайомства з майбутньою професією, елементарного незнання її особливостей і специфіки.

Ці факти можна віднести на рахунок недоліків профорієнтаційної роботи серед учнів як з боку шкіл, так і з боку вищих медичних навчальних закладів. Аналіз обізнаності першокурсників з особливостями медичної професії переконує в тому, що зміст і організація профорієнтаційної роботи в школі вимагають удосконалення. Досить часто абітурієнти не мають адекватних уявлень про медичну професію, а її вибір зумовлюється випадковими обставинами. Так, результати дослідження Іваненко Р.В. свідчать, що вибір професії лікаря студентами-першокурсниками вищих медичних навчальних закладів зумовлюється такими чинниками: 10% — організована профорієнтаційна робота в школі, 15% — зустрічі з лікарями та відвідування закладів охорони здоров'я, 35% — поради батьків, родичів, знайомих, 29% — різноманітні джерела інформації, 11% — самостійно прийняли рішення про вибір професії лікаря [2].

У структурі професійної спрямованості студентів медичного університету суттєве місце посідає їх емоційно-ціннісне ставлення до професії. Ставлення до професії в цілому тісно пов'язане з особистісними цінностями студентів, їх безпосередніми емоційними реакціями на ті або інші особливості професійної діяльності, професійні ситуації і взаємодію з представниками медичної професії. Емоційне прийняття професії виявляється у позитивному ставленні до неї і до професійного співтовариства в особі типового його представника (прототипу). Оскільки медична професія належить до суб'єкт-суб'єктного типу, важливою складовою ставлення до неї виступає також прийняття об'єкту

УДК 372:2

## ТЕНДЕНЦІЇ У РОЗВИТКУ ЗМІСТУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У 20 -ТІ РР. ХХ СТ.

*Головань Тетяна Михайлівна*

*кандидат педагогічних наук,*

*доцент кафедри педагогіки*

*та управління навчальними закладами*

*РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)*

**Постановка проблеми.** Важливість процесу оновлення змісту дошкільної освіти обумовлюється перш за все необхідністю приведення його у відповідність з новими освітніми потребами суспільства, а також із загальними світовими тенденціями, які відбуваються у сфері освіти.

Вивчення та переосмислення історико-педагогічної спадщини періоду 20-х рр. ХХ ст., характерною особливістю якого, як і в наш час, була різноманітність педагогічних систем, допоможе сучасним педагогам у визначенні змісту дошкільної освіти. У 20-ті роки ХХ ст. про дошкільну освітню сферу згадували як про дошкільне виховання, а під змістом розуміли зміст роботи у дитячому садку. Зміна пріоритетів науково-дослідницької позиції, яка сформувала нову термінологію, дозволяє нам говорити про дошкільну освіту та його зміст.

**Аналіз останніх публікацій.** Сучасні дослідження історії становлення вітчизняної дошкільної освіти (Л.В. Артемова, Е.Г. Андрєєва, Л.В. Батліна, Т.І. Куліш, Т.С. Кулікова, Т.М. Шикалова, Л.С. Пісоцька, О.В. Сухомлинська, І.Г. Улюкаєва та ін.) стосуються перш за все проблем становлення і розвитку системи дошкільної освіти як у різних регіонах України, так і інших країн, які раніше входили до складу СРСР, аналізу наукових позицій окремих постатей у дошкільній педагогічній науці.

**Метою статті** є визначення тенденцій розвитку змісту вітчизняної дошкільної освіти у 20-ті роки ХХ ст., щоб на цих засадах сприяти вирішенню актуальних для сьогодення завдань змісту дошкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Наукове обґрунтування теоретичних засад змісту вітчизняної дошкільної освіти було притаманне ще з другої половини ХІХ століття. У 20-ті роки ХХ ст. ці погляди стали розглядатись як педагогічна спадщина, яка вміщує праці відомих педагогів та психологів. Зміст дошкільної освіти розглядався ними з позицій педагогічної антропології (П. Ф. Каптерев, К. Д. Ушинський), вільного виховання (К. М. Вентцель, Л. М. Толстой), трудового навчання (П. П. Блонський).

У 20-ті роки ідеї дошкільного виховання розглядалися також вітчизняними педагогами, які вимушені були емігрувати у цей час (С.Ф. Русова, В.В. Зеньківський, С.І. Гессен).

Так, у 1924 році С.Ф. Русова видала книгу «Теорія і практика дошкільного виховання», у 1927 році — «Нові методи дошкільного виховання». В них вона переконливо доводить, що зміст дошкільної освіти має бути у своїй сутності національним, індивідуальним, релігійним, вільним, природовідповідним.

С.І. Гессеном саме у цей час введено у науковий обіг категорію «дошкільна освіта». На думку С.І. Гессена, аномія – це ступінь дошкільної освіти, на який провідними є закони природи; і цю освіту дитина отримує за головної умови – урахування її природних нахилів, головним чином, завдяки грі.

В.В. Зеньківський наполягав, що зміст дошкільної освіти має ґрунтуватися на раціональному використанні та організації різних видів діяльності.

У першій половині 20-х років ХХ ст. огляд теоретичних поглядів та практичної роботи дошкільних установ вмщував у себе всю палітру педагогічних систем (Є. І. Тихеева, Ю. І. Фаусек, Л. К. Шлегер, С.Ф. Русова, Н.Д. Лубенець та ін.).

У цей же час набули свого поширення педологічні погляди щодо психологічного аспекту обґрунтування практичної роботи із дошкільниками. Теоретичні розробки в дошкільній педагогіці щодо змісту дошкільної освіти ґрунтувалися на працях педологів – М.Я. Басова, А.Б. Залкінда, С.С. Моложавого та ін.

У листопаді 1917 року новий уряд розгорнув широку діяльність щодо створення державної системи дошкільного виховання. У грудні 1917 року було прийнято декларацію «Про дошкільне виховання». При Наркомосі створено дошкільний відділ. В Україні у роки УНР (1918) також розпочав свою роботу відділ позашкільного та дошкільного виховання на чолі із С.Ф. Русовою. Саме завдяки їй проводилася у життя лінія українізації змісту дошкільної освіти [3, с. 1].

Дошкільне виховання було проголошено як обов'язкове для всіх дітей від 3-х років. У червні 1918 року Раднарком підписав Декрет, згідно з яким всі державні, суспільні і приватні заклади дошкільного виховання передавалися у відомства Наркомосу і тим самим включалися у систему народної освіти як її перша ланка. Зміст виховної роботи в дошкільних установах був зорієнтованим здебільшого на педагогічні системи Фребеля і Монтесорі і на ті вказівки, які містив у собі «Порадник діяча позашкільної освіти і дошкільного виховання», що випустив в 1918 році відділ дошкільного виховання при Міністерстві народної освіти [4, с. 659].

У період з 1921 по 1930 рік діяли такі типи дошкільних установ:

1. Дитячі будинки, у яких були різновікові групи дітей дошкільного та шкільного віку (до 15 років). Цей тип розглядався як основний.

2. Дитячі садки із 6-годинним перебуванням дітей. Вони проіснували до середини 20-років.

3. Дитячі садки-захистки з 8-10 годинним перебуванням дітей.

4. Дитячі кімнати при ЖЕКах (у другій половині 20-х років). Вони утримувались на кошти житлових установ, роботу педагогів оплачували РВНО. Дитячі кімнати, як правило, працювали 6 годин (з 10 до 16 год.).

5. Дошкільні заклади на кооперативних засадах. Для відкриття було необхідно мати спеціаліста з дошкільної освіти та не менш 10 дітей у групі.

6. Дитячі майданчики – сезонні установи. Як правило, діяли улітку. Для їх організації потрібно було мати гарну територію та приміщення для зберігання матеріалів та занять з дітьми на випадок негоди.

значущим чинником для 40% респондентів. Для інших 40% значущими є зовнішні атрибути професії, пов'язані з кар'єрним зростанням, досягненням соціального статусу. Можна зробити висновок, що відносно значна частина студентів орієнтується на утилітарно-прагматичні цінності майбутньої професії. Освіта для них має передусім інструментальну цінність як засіб поліпшити у перспективі "якість життя", завоювати певний соціально-економічний статус. Ця орієнтація спрямована в майбутнє, а не на сьогоднішній день.

Для розуміння мотивації вибору професії важливе значення має з'ясування уявлень студентів про наявність у себе відповідних професійних здібностей. Аналіз їх думок з цього приводу, за нашим припущенням, дозволить визначити характер самооцінки молодими людьми свого професійного покликання, а також визначити, чи мали студенти яку-небудь можливість випробувати свої здібності до вступу в університет. Результати анкетування показали, що 17,6% студентів не знають, чи є у них відповідні здібності, 38,8% вважають, що швидше володіють необхідними здібностями, 35,6% студентів висловили цілковиту впевненість у володінні медичними здібностями. Проте на додаткове питання «На підставі чого Ви так вважаєте?» ми не отримали чітких відповідей, які б обґрунтували таку високу думку студентів про наявність здібностей до медичної діяльності. 8% респондентів не висловили ніякої думки щодо своїх професійних здібностей.

Порівняння цих даних з відповідями на питання «Що для Вас є найбільш важливим у майбутній професії?» свідчить про деяку суперечливість у думках студентів: 9,4% з них відзначають, що медична професія відповідає їхнім здібностям, а беззастережно упевнені, що у них є професійні здібності, як зазначалося вище, 35,6% студентів. Як бачимо, має місце розбіжність в уявленнях студентів про медичну професію і свою відповідність її вимогам. Це дозволяє зробити припущення про недостатню обґрунтованість високої самооцінки першокурсниками своїх професійних здібностей.

Формування професійної спрямованості студентів істотним чином залежить від їх обізнаності про її особливості, специфіку, соціальну значущість і вимоги, що пред'являються професією до особистості майбутнього фахівця. З метою вивчення рівня обізнаності студентів з різними аспектами професії медика ми провели опитування, результати якого свідчать, що досить висока самооцінка власної обізнаності з різними аспектами майбутньої професії характерна приблизно для третини респондентів. Проте було б необачним на цій підставі робити конкретні висновки, оскільки необхідно враховувати вплив на результати анкетування чинника соціальної бажаності, зумовленого прагненням студентів показати себе з кращого боку. Тому ми порівнювали отримані дані з результатами діагностування конкретних знань студентів про вимоги, що пред'являються професією до особистості майбутнього фахівця, і про якість, необхідні для оволодіння цією професією. Показники обізнаності студентів з вимогами медичної професії до особистості, наступні: правильні і повні відповіді дали 9,1% студентів, неповні відповіді – 23,3% студентів, відповіді, що не відображають специфіки медичної професії, – 30,2% студентів, неправильні відповіді – 37,5% студентів.

відповідно для 37,5% і 32,7% студентів.

Решта чинників (соціальний статус медпрацівника, зустрічі і бесіди з фахівцями, перспективи професійного зростання, поради вчителів, друзів) впливають на вибір медичної професії менш, ніж 10% студентів. Про випадковість свого професійного вибору заявили 5,3% респондентів.

Отримані нами результати загалом збігаються з даними інших досліджень, які свідчать про поверхові уявлення значної кількості абітурієнтів про особливості професійних відносин лікаря і пацієнта [3, 6]. Зокрема, Л.В. Переймибіда подає такі результати опитування учнів навчальних закладів довузівського рівня освіти: 52% респондентів не могли навести прізвища жодного відомого вітчизняного лікаря, 62% не цікавилися літературою медичного спрямування, 63% байдуже ставилися до деонтологічної культури лікаря, 74% не замислювалися над значенням деонтологічної культури у роботі лікаря, 83% взагалі не чули про категорії медичної деонтології, 91% не розуміли різниці у поняттях деонтологія та етика [6].

Результати досліджень І.В. Кахно свідчать, що 90% першокурсників обирають медичну спеціальність, орієнтуючись на престижність професії, сімейні традиції, поради родичів і знайомих, менше 5% мають адекватні уявлення про особливості майбутньої професії завдяки раніше отриманому досвіду діяльності у ролі санітара, фельдшера чи медсестри [3, с. 424].

Важливе місце в змісті професійної спрямованості студентів посідають їх ціннісні уявлення про професію медика, які свідчать про глибинні особистісні підстави її вибору. З метою їх визначення студентам було запропоновано відповідати на питання: "Що для Вас найбільш важливо в майбутній роботі, професії?"

Аналіз отриманих результатів свідчить, що перше місце посідає такий чинник, як "можливість отримувати високі доходи" (60%) – під час оцінки майбутньої роботи найбільша кількість студентів звертає увагу на цей критерій. Більше половини респондентів (57%) є прихильниками критерію "творчий, цікавий характер роботи"; близько половини студентів відзначила важливість "відповідності професії моїм здібностям, умінням" (47%). Для істотної кількості студентів значущою є "можливість професійної кар'єри" (45%). Для 40% студентів значущим є фактор – «можливість приносити користь людям», для 36% – «можливість повніше реалізувати свій потенціал».

Запропоновані параметри значущості майбутньої професійної діяльності були згруповані нами залежно від типу провідної мотивації:

– професійно-змістова мотивація – значущість змісту професії, її творчий, цікавий характер, відповідність здібностям, можливість повніше реалізувати свій потенціал, самостійність у роботі, зв'язок з новітніми технологіями (питома вага 40,2%);

– утилітарна або статусна функція майбутньої професії, її зовнішні атрибути, перш за все можливість кар'єрного зростання, досягнення певного положення, матеріального забезпечення (39,5%);

– мотиви соціальної значущості майбутньої професії, її ролі у суспільстві менш вагомі (29,5%).

Таким чином, зміст майбутньої професійної діяльності є найбільш

7. Дитячі кімнати при клубах. Режим роботи – з 17-18 до 20-21 год., іноді і довше. Кількість вихованців не повинна була бути більш ніж 20-25.

8. Перехідні, або «нульові» групи. Вони працювали 4 години на день.

9. Приватні дитячі садки. Їх поступово ліквідували.

Саме у 20-ті роки ХХ ст. відбувалось значне зростання мережі дошкільних закладів. Це потребувало постійної уваги до змісту дошкільної освіти. У постанові Наркомосу України від 25 травня 1921 року «Система соціального виховання дітей в УСРР» зазначалося, що «Дитячий садок повинен утримувати своїх вихованців і після так званого дошкільного віку – аж доти, коли дитині буде 15 років». Тобто дитячий садок визначався як «готова форма соціального виховання», прообразом дитячого будинку [1, с.288].

На усіх чотирьох Всеросійських з'їздах працівників дошкільного виховання (1919, 1921, 1924, 1928 рр.) велися активні дискусії щодо мети і місця дошкільного виховання, змісту та завдань морального, розумового, фізичного виховання дітей; ролі та співвідношення навчання, праці та гри у розвитку дошкільників; розробки програм, змісту дошкільної освіти. Активними їх учасниками були члени українських делегацій.

На першому з'їзді (1919) ці питання підіймали відомі науковці ще дореволюційної доби – Є.І. Тихеева, Л.І. Чулицька, Л.К. Шлегер, С.Т. Шацький, С. О. Фльоріна, К. М. Корнілов та ін. Вони обговорювали питання соціального виховання, дискутували навколо цілеспрямованого і «вільного» виховання. Більшість науковців висловилися щодо важливості врахування «природи дитини» у її вихованні та навчанні, відсутності впливу політики на діяльність вихователя із дітьми, розумному співвідношенні суспільного та сімейного виховання.

На другому з'їзді (1921) питання змісту дошкільної освіти підіймали у своїх доповідях Д.А. Лазуркіна, П.П. Блонський, Й.А. Аркін та ін. На цьому з'їзді було різко засуджено теорію і практику «вільного» виховання, зміст дошкільного виховання отримав ідеологічне забарвлення. Теорія і практика дошкільної освіти стали розглядатись із точки зору марксистської теорії, до засновників якої відносяться Н.К. Крупська, М.Х. Свентіцька, С.Т. Шацький, Г.С. Ивантер та ін. На думку багатьох педагогів, сім'я нездатна виховати дитину у відповідності до нових педагогічних вимог, тому і офіційна позиція Наркомосу вимагала замінити «сімейно-шкільне» виховання на соціальне.

Як зазначає Л.В. Артемова, вже на Першій Всеукраїнській нараді з дошкільного виховання у травні 1921 року, була розгорнута дискусія щодо злиття всіх типів закладів задля подолання відсутності наступності в їхній роботі. Висловлювались думки, що розподіл дітей по віку та переміщення їх з одного закладу в інший є непедагогічними [1, с. 289].

У 1921 році у Харкові сектором дошкільного виховання було створено «Порадник по соціальному вихованню». У ньому невідлячилось на явно ідеологічний погляд на мету виховання нової людини – комуніста, ще збережено погляд «вільного виховання» на обов'язкове задоволення дитячих потреб, а саме: творчості, активності, потреби гратися, вільний розвиток дитячого колективу.

Вже на третьому з'їзді (1924) зазначено, що зміст роботи в дошкільних

закладах, а також форми його та методи, незалежно від типу закладу, повинні бути єдиними. Небажання втілення наукових знань про особливості дитини дошкільного віку привело до перегібів у практиці: перенесенню форм діяльності дорослих у дитячі колективи, засуджено казку, куклу у роботі з дошкільниками та ін.

Із відомих діячів дошкільної освіти України на 3 з'їзді виступала О.І. Дорошенко, авторка виданої у 1922 році книжки для вихователів «Дитячий садок». Цей методичний посібник був побудований з позицій вільного виховання та природовідповідності у вихованні та навчанні.

Виконуючи настанови третього з'їзду з дошкільного виховання, в Україні в 1927 році було видано робочу книжку «Дошкільне виховання». Комісію з її створення очолювала Е. Яновська. Книжка вмішувала загальнотеоретичні положення з дошкільного виховання, програму освітньо-виховної роботи та методичні рекомендації для вихователів, у додатку було зібрано твори для дітей.

У 1928 році дошкільний відділ НКО України видав збірку «Дошкільне виховання. Матеріали до poradника». В ній був надрукований проект програми для дошкільних закладів, який затвердили на Другій Всеукраїнській конференції дошкільних працівників як «умовну робочу гіпотезу, яка потребує перевірки і доопрацювання». Як вказує І. Улюкаєва, в основу проекту програми було покладено формування у дітей дошкільного віку навичок. Її укладачі знаходилися під впливом одного із напрямків педології – рефлексології, й вважали, що основним завданням виховання дошкільників є «виховання навичок, насамперед, життєво-необхідних, а потім соціально-корисних». Підкреслювалося, що саме формування цих навичок має «посісти центральне місце в організації педпроцесу й навколо нього має йти вся інша діяльність дитячого садка: розвиток дитячих орієнтацій, формування мови тощо [5, с. 90; 92].

Робота над створенням програми для дитячих садків проводилась в Україні та Російській Федерації незалежно, але орієнтація програм була однаковою – на формування у дошкільників перш за все навичок.

Головним питанням четвертого з'їзду (1928) було питання створення програми, яка б мала такі розділи, як цільові установки, зміст та програмний об'єм у відповідності до вікових груп, програми з видів діяльності (праця, зображувальна діяльність, музична діяльність та ін.), а також програму з суспільно-політичної роботи дитячого садка. У методичних настановах повинні були відображені вказівки щодо видів діяльності, програми в цілому, зв'язку суспільної та педагогічної діяльності, про вільні заняття дітей. На з'їзді було зазначено, що особливої уваги потребують питання грамоти та лічби, а робота з розробки програми повинна проводитися з орієнтацією на школу.

Четвертий з'їзд працівників дошкільного виховання (1928), акцентує Т. Поніманська, «був зосереджений на проблемах дитячого садка, однак у визначенні змісту програми його діяльності припустилися серйозних помилок, зокрема перевищення віку дітей, а за основу було взято організаційні аспекти» [2, с. 101].

Після прийняття єдиної типової програми у 1934 році, зміст роботи у

училище, навіть до інституту не дотерпіла»; «Вступати до будь-якого іншого університету навіть думки в голову не приходило... Легко обрати професію, коли у тебе є підтримка... удома».

У сім'ях, де батьки так чи інакше пов'язані з медициною, багато книг з даної професії і часто ведуться розмови на лікарські теми. Таким чином, мотивація до медичної професійної діяльності формується у багатьох випадках вже на етапі первинної соціалізації, коли відбувається не просто когнітивне навчання і пов'язана з формуванням узагальненого образу дійсності. Виходячи з цього, можна припустити, що «образ лікаря» (не просто як набір певних професійних навичок і умінь, але й як сукупність особистісних, поведінкових, ціннісних характеристик), який створений і існує в медичній сім'ї, передається наступному поколінню. Спостереження свідчать, що студенти з лікарських сімей відчують себе набагато впевненіше в університеті. Це пов'язано зокрема з тим, що у них вже є певні уявлення про якість, які цінуються в медичній професії, про ті проблеми, з якими вони можуть зіткнутися в процесі навчання і професійної діяльності.

На гуманність професійної діяльності як чинник вибору медичної професії вказали 38,1% студентів. Однак, на нашу думку, це більшою мірою відображає соціальні експектації, пов'язані з професійною роллю медичного працівника, ніж реальні чинники, що визначають професійний вибір студентів. Цей показник необхідно співвідносити з показниками участі студентів у професійних випробуваннях і в спеціальних формах медико-професійної орієнтації, оскільки тільки за тривалої участі в конкретній професійній діяльності і досягненні певних успіхів у цьому можна зробити висновок про наявність у себе такої якості, як прагнення боротися за життя людини.

Більше третини студентів (37,5%) вказали на такий чинник вибору медичної професії, як престиж професії. В його основі лежить потреба студентів у самоствердженні (підвищенні власної значущості, самоповаги) і досягненні соціального визнання (завоюванні статусу, престижу): «Я точно знаю, що професія лікаря завжди цінуватиметься на цьому світі, люди хворіють і чудово знати, що тільки ти можеш їм допомогти»; «Мені просто хотілося отримати хорошу професію, а лікар... ну, це щось особливе. Ніхто не скаже, що це не потрібно, що це – порожня справа, коли я говорю, що я... майбутній лікар... дівчата дивляться по-особливому»; «Це престижна і стабільна робота»; «Розумієш, що твоя помилка може коштувати людині життя... і це не жарт, це серйозно. Так, я відчую, що буду дуже важливою персоною»; «Іноді, стоїмо на операції, спостерігаємо або навіть як асистенти беремо участь... всі в білих халатах, маски, рукавички... гордість переповнює. Я знаю, що не дарма вчуся...».

У психолого-педагогічних дослідженнях велике значення надається такому чиннику формування професійної спрямованості особистості, як вплив батьків, високих професіоналів своєї справи. Отримані нами результати свідчать, що цей чинник є третім за значущістю і впливає на професійний вибір 38,1% студентів. 24,6% студентів у процесі вибору професії брали до уваги поради батьків. Такі чинники професійного вибору, як престиж ВНЗ і відповідність професії власним інтересам і схильностям, мають значення



професійної спрямованості майбутніх лікарів у період їх навчання у ВНЗ.

**Метою** даної статті є з'ясування на основі аналізу результатів проведеного дослідження стану сформованості професійної спрямованості студентів медичного університету, визначення проблем і труднощів, які виникають у цьому процесі.

**Виклад основного матеріалу.** З метою вивчення особливостей розвитку професійної спрямованості майбутніх лікарів нами було проведено анкетування 634 студентів Вінницького національного медичного університету ім. М.І. Пирогова. Це дало змогу з'ясувати мотиви вибору студентами медичної професії і наявність інтересу до неї, ступінь обізнаності з її особливостями, стійкість професійного вибору.

Важливе місце в структурі професійної спрямованості майбутніх лікарів належить мотивам вибору професії, які відображають їхню орієнтацію на особистісно значущі аспекти майбутньої діяльності, її особистісний смисл. Дослідження свідчать, що вибір професії лікаря може спричинюватися різними мотивами. Зокрема, А.П. Василькова виокремлює такі мотиви вибору медичної професії: бажання лікувати людей, прагнення полегшити страждання важкохворих, перспектива впливати на інших людей, можливість зміцнювати здоров'я своїх близьких, матеріальна зацікавленість, прагнення мати доступ до ліків і медикаментів. Перевага мотивів самоствердження (орієнтація на досягнення успіху у діяльності, кар'єрне зростання, матеріальний достаток) свідчить про егоцентричне ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності та недостатнє усвідомлення її соціальної значущості [1].

Отримані нами дані свідчать, що 63,4% студентів медуніверситету обрали медичну професію через інтерес до неї. Водночас слід зазначити, що попри декларування студентами інтересу до медичної професії як важливого чинника їх професійного вибору, відповіді на інші питання анкети свідчать про споглядальний характер і недостатню дівість такого інтересу. Зокрема, з'ясувалося, що 24,8% абітурієнтів до вступу в університет не прочитали жодної книги про обрану професію. Переважна більшість абітурієнтів (72,4%) змогли назвати не більше трьох праць, написаних видатними представниками медичної професії. З семи запропонованих на вибір прізвищ людей, правильно вибрали трьох видатних медиків лише 15,6% абітурієнтів.

Лише 11,7% опитаних нами студентів вказали на такий чинник вибору медичної професії, як наявність досвіду професійної діяльності. Навчання в профільних класах ліцею, медичному коледжі чи училищі є чинниками вибору професії для 18,3% і 14,6% студентів відповідно.

Другим за поширеністю чинником вибору студентами медичної професії є приклад батьків, бажання продовжити сімейну традицію (39,7%). Як виявилось в процесі анкетування та індивідуальних бесід з студентами багато з них вирішили стати лікарями, тому що їхні батьки (або хтось один з батьків), а часто і батьки батьків, працюють у медичній сфері. Навіть передбачувана подальша спеціалізація обирається часто за цим принципом: «Мій батько – першокласний хірург, і я, вже вирішено, спеціалізуватимуся в хірургії»; «У мене батьки лікарі, з дитинства удома чула всі ці розмови, анатомічний атлас, як буквар, так що як тільки закінчила дев'ять класів – відразу в медичне

дошкільних закладах став розглядатись з точки зору виховання і як процес накопичення дитьми певного об'єму знань, умінь, навичок ( Г.М. Леушина, О. П. Усова, Є. О. Фльоріна, Л.І. Чуліцька та ін.).

**Висновки.** Таким чином, у 20- роки XX ст. можна виокремити такі тенденції у розвитку змісту вітчизняної дошкільної освіти:

1. Збереження ідей вільного та гуманістичного виховання (які було розроблено ще у дореволюційний період) у першій половині 20-х років та їхній вплив на розробку програмно-методичного забезпечення дошкільних закладів.

2. Поширення педологічних поглядів щодо психологічного аспекту обґрунтування практичної роботи із дошкільниками.

3. Поширення та отримання статусу офіційної у другій половині 20-х років прагматичної тенденції та орієнтація змісту дошкільної освіти на зв'язок з виробництвом та громадськими організаціями дорослих.

4. Надання змісту дошкільної освіти ідеологічного забарвлення.

5. Відсутність ідей національного виховання у змісті програм з дошкільної освіти.

**Резюме:** визначено тенденції у розвитку змісту вітчизняної дошкільної освіти у 20-ті рр. XX ст. **Ключові слова:** дошкільна освіта, зміст дошкільної освіти.

**Резюме:** определены тенденции в развитии содержания отечественного дошкольного образования в 20-е гг. XX ст. **Ключевые слова:** дошкольное образование, содержание дошкольного образования.

**Summary:** The progress of preschool education maintenance in 20<sup>th</sup> years of 20<sup>th</sup> centuries is exposed in the article. **Keywords:** preschool education, maintenance of preschool education.

#### Література

1. Артемова Л.В. Історія педагогіки України. / Л.В.Артемова. – К.: «Либідь», 2006. – 422 с.

2. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка / Т.І. Поніманська. – К.: «Академвидав», 2004. – 456 с. (Альма-матер)

3. Пісоцька Л.С. Історичний аспект управління розвитком дошкільної освіти в Україні (кінець XIX – поч. XX ст./ Л.С. Пісоцька // Дошкільна освіта. – 2004. – № 3 (5). – С. 1–4.

4. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С. Сірополко. – К., Наукова думка, 2001. – 911 с.

5. Улюкаєва І.Г. Історія суспільного дошкільного виховання в Україні / І.Г. Улюкаєва. – Донецьк: ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2008. –231с.

Подано до редакції 18.01.2011

УДК 37(477)

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТНІХ РЕФОРМ  
УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.**

*Грицайова Ольга Сергіївна, магістр  
Бердянський державний педагогічний університет*

Сучасний процес реформування системи освіти як сфери соціальної практики та конструктивного фактора трансформації суспільства в Україні започатковано наприкінці 80-х– на початку 90-х років ХХ ст. На законодавчому рівні [1] визначено зміст, мету і стратегічні напрями реформування всіх ланок освіти з метою її демократизації, гуманізації, відповідності світовим стандартам. Модернізація освіти стає пріоритетною в сучасному розвитку суспільства, віддзеркалює розвиток держави і є важливою складовою її національної безпеки. Про це, зокрема, йдеться в Державній національній програмі “Освіта” (“Україна ХХІ століття”, 1993), у Законах України “Про освіту” (1991, 2006), “Про загальну середню освіту” (1999), “Про вищу освіту”. У Національній доктрині розвитку освіти (2002) окреслено пріоритетні напрями державної освітньої політики, а саме: особистісна орієнтація освіти; формування національних і загальнолюдських цінностей; створення для громадян рівних можливостей здобуття освіти; постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту й форм організації навчально-виховного процесу; розвиток системи безперервної освіти та навчання протягом життя; розширення україномовного освітнього простору; забезпечення освітніх потреб національних меншин та ін. Вивчення історії реформування національної освіти сприяє осмисленню й усвідомленню сучасних процесів в освіті та проектуванню її майбутнього. Розвиток освіти в Україні завжди супроводжувався змінами, перетвореннями і нововведеннями, що на певному історичному етапі ідеологічних і соціально-економічних реалій та пріоритетів переростали в кардинальні реформи.

Історіографічний пошук показав, що реформування освіти України, як окрема наукова проблема, комплексно й системно в обраних нами хронологічних межах не досліджувалося. Аналіз наукових праць учених, які безпосередньо чи опосередковано досліджували окреслену проблему, свідчить, що в історії педагогічної науки немає цілісного й системного дослідження, де висвітлювалися б організаційні основи й педагогічні засади реформ та їх вплив на розвиток освіти в Україні, політика урядів щодо реформування української освіти на різних етапах її розвитку в ХХ ст. З огляду на це необхідно подолати фрагментарність історико-педагогічних знань стосовно розвитку освіти в Україні у контексті різних за масштабністю і змістом реформ з метою обґрунтування цілісного теоретичного знання й визначення його місця в сучасній педагогіці; в соціально-практичному – потребою критичного аналізу історико-педагогічних умов трансформування школи в Україні як певного досвіду для творчого його осмислення в ході сучасної модернізації освіти в нинішній соціально-економічній, суспільно-політичній і культурологічній ситуації.

УДК 37.013:378

**ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ  
СПРЯМОВАНОСТІ У СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО ВНЗ**

*Тихолаз Софія Іванівна, старший викладач  
зав. курсом латинської мови та основ медичної термінології,  
Вінницький національний медичний університет ім. М. І. Пирогова*

**Постановка проблеми.** Соціально-економічні перетворення, що відбуваються в країні, торкнулися всіх ланок суспільного життя, у тому числі й галузі вищої освіти, професійної підготовки фахівців. Динамічний розвиток науки, виробничих технологій і соціальних відносин вимагає від сучасних фахівців не тільки ґрунтовних знань та умінь, але й особистісної включеності в професію, відповідної самоідентифікації, установки на постійне професійне самовдосконалення, ціннісного ставлення до професійної діяльності. Одним із центральних у підготовці майбутніх фахівців стає завдання розвитку і зміцнення їх професійної спрямованості, що передбачає розуміння і внутрішнє прийняття цілей професійної діяльності, інтерес і схильність до неї, сформованість професійних ідеалів, переконань і ціннісних орієнтацій. Особливою мірою це стосується медичних працівників, від професійної самосвідомості і зорієнтованості яких на гуманістичні цінності суттєво залежить здоров'я інших людей. Успішна підготовка лікарів можлива лише за умови формування у них позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності, коли лікарська праця стає не тільки професією, але й способом життя.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Окремі аспекти проблеми розвитку професійної спрямованості майбутніх лікарів розглядалися у контексті досліджень, присвячених: формуванню професійного інтересу в учнів середніх медичних навчальних закладів (О.М. Пантелєєва), становленню професійної спрямованості студентів середніх медичних навчальних закладів (А.С. Ткаченко, Н.І. Аніськіна), розвитку у медичних працівників ціннісного ставлення до професіоналізму (М.Н. Дьоміна), формуванню спрямованості учнів на медичну професію (Р.В. Іваненко, Ю.Є. Коньшина). Існує також ряд досліджень з питань діяльності медичного працівника, в яких проблема розвитку професійної спрямованості розглядається лише побіжно у контексті: загальної проблематики професійно-психологічної підготовки медичних кадрів (І.С. Вітенко); методології та методики формування особистості лікаря (В.Т. Вогралик); становлення професійної ідентичності студента-медика в освітньому процесі ВНЗ (О.В. Денисова), підготовки молоді до вибору медичних спеціальностей (Г.П. Кондратенко); формування психологічної готовності молоді до медичної праці (Б.І. Ороховський).

Аналіз педагогічної та психологічної літератури дає підстави стверджувати, що, не зважаючи на значний інтерес науковців до проблеми розвитку професійної спрямованості майбутніх лікарів, вона продовжує залишатися актуальною і відкритою для наукового пошуку. Недостатньо з'ясованими залишаються, зокрема, особливості, етапи й тенденції становлення

умовах профільного навчання». Для виявлення індивідуальних особливостей старшокласників, що дозволяють визначити профіль подальшого навчання і професійні плани, представлені методики. Автор аналізує сучасну наукову і навчально-методичну літературу з даної проблеми. **Ключові слова:** професійна орієнтація, профільне навчання, вибір професії.

**Резюме.** В статті «Педагогическая поддержка старшеклассников в выборе профиля обучения и профессии» рассматривается проблема педагогической поддержки старшеклассников в выборе профиля обучения и профессии на современном этапе. Раскрыта цель профильного образования. Представлена программа «Выбор профессии в условиях профильного обучения». Для выявления индивидуальных особенностей старшеклассников, позволяющих определить профиль дальнейшего обучения и профессиональные планы, представлены методики. Автор анализирует современную научную и учебно-методическую литературу по данной проблеме. **Ключевые слова:** профессиональная ориентация, профильное обучение, выбор профессии.

**Resume.** In the article «Pedagogical support of senior pupils in the choice of type of teaching and profession» is examined problem of pedagogical support of senior pupils in the choice of type of teaching and profession on the modern stage. The purpose of type education is exposed. The program «Choice of profession in the conditions of the type teaching» is presented. For the exposure of individual features of senior pupils, allowing to define the type of the further teaching and professional plans, methods are presented. The author analyses modern scientific and courseware on this issue. **Keywords:** professional orientation, type teaching, choice of profession.

#### Література

1. Кизенко В. І. З вітчизняного досвіду організації профільного навчання в старшій школі / В. І. Кизенко // Підруч. для директора. – 2003. – № 11/12. – С. 61 – 74.
2. Концепція профільного навчання в старшій школі : затверджено рішенням колегії М-ва освіти і науки України від 25.09.03 № 10/12-2 / АПН України. Ін-т педагогіки ; уклад. : Л. Березівська, Н. Бібік, М. Бурда та ін. // Інформ. зб. М-ва освіти і науки України. – 2003. – № 24. – С. 3 – 15. – Додаток: Структура профільного навчання, С. 15.
3. Профільне навчання в старшій школі: шляхи розвитку : наук.-доп. бібліогр. покажч. Вип. 1 / АПН України. ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського ; уклад. : Л. О. Пономаренко, Л. І. Ніколюк, Л. І. Самчук, І. М. Каневська ; наук. консультант і авт. вступ. ст. В. І. Кизенко, канд. пед. наук ; наук. ред. і відп. за вип. Т. Ф. Букшина ; бібліогр. ред. С. К. Бабич ; рецензент Н. М. Бібік, д-р пед. наук. – К., 2004. – 163 с.
4. Чистякова С. Н. Профильное обучение и новые условия подготовки / С. Н. Чистякова, П. С. Лернер // Школьные технологии. – 2002. – № 1. – С. 101 – 108.

Подано до редакції 13.01.2011

Нерозробленість зазначеної наукової проблеми в історико-педагогічній науці, її актуальність і відповідність сучасному етапу реформування системи освіти й зумовили вибір теми дослідження «Організаційно-педагогічні засади освітніх реформ України другої половини ХХ ст.». Під організаційними засадами реформування освіти розуміємо підготовку, розробку і прийняття основоположних документів, здійснення та реалізацію реформи, її організаторів і учасників. До педагогічних (процесуально-змістових) засад відносимо педагогічні причини й цілі, принципи, напрями, результати і наслідки, досвід реформ.

Мета даного дослідження – виявити і розкрити в контексті суспільно-політичних, економічних та педагогічних детермінант, організаційних і педагогічних засад, реформування освіти в Україні протягом ХХ ст. як різномірних змін у структурі цілісного освітнього процесу.

Реформа (лат. *refor<sup>o</sup>m<sup>o</sup>* – перетворюю), – багатозначне поняття, яке часто підмінюється близькими за значенням поняттями “зміна”, “розвиток”, “удосконалення”, “модернізація”, “трансформація”, тощо. Реформою зазвичай називають перетворюючу діяльність прогресивного, якісно позитивного спрямування, що здійснюється переважно законодавчим шляхом.

Освітня реформа (англ. *education reform*) – перетворення, зміни у системі освіти, які не знищують основ існуючої структури; нововведення іншого змісту. Освітні реформи – кожна зміна в системі освіти, яка: по-перше, відображає окреслену освітню політику; по-друге, виникає як концепція уряду, регіональної освітньої влади з належними повноваженнями у сфері навчання і виховання або впливових громадських об’єднань, що трансформуються зі стану ідей і пропозицій у нормативні юридичні акти; по третє, має далекосяжні стратегічні наміри.

На думку М. Фуллана успіх освітніх реформ залежить від кількох чинників. Цю залежність автор описує формулою:  $E=MSA^2$ , де: E – коефіцієнт корисної дії системи, M – мотивація до реформ(воля, мета, відданість), S – здатність до реформ,  $A^2$  – підтримка помножена на відповідальність. [4]

Т. Хюсен запропонував наступні правила реформування освіти:

1. Реформа має бути інтегральною частиною ширшої програми суспільно-господарської та культурної перебудови країни.
2. Потрібно, щоб реформа була концептуально, організаційно, фінансово та кадрово підготовленою у поєднанні з формуванням прихильного ставлення до неї суспільства.
3. Фінансові, кадрові та інфраструктурні засоби здійснення реформи слід підготувати заздалегідь із випередженням у часі, а не напередодні чи у процесі реформування освіти.
4. Успіх реформи залежить від гармонійної співпраці освітніх центральних та місцевих органів влади з педагогами, батьками, учнями, студентами, які мають визнати реформу за "власну".
5. Підготовка та проведення реформи потребують попередніх педагогічних досліджень, соціологічного, психологічного аналізу та економічними розрахунками. Дослідження повинно супроводжувати реформу.
6. Концепція реформи повинна мати цілісний характер, охоплювати

навчальні програми, організацію, методи й засоби навчально-виховного процесу, пов'язані зі структурою системи освіти, а також - варіативний та перспективний плани.[5]

Освітні реформи – це масштабна діяльність у формі соціального проекту зі зміною змісту, структури, методів, форм освіти; звичайно ця діяльність несе державний, а останнім часом міждержавний характер [2], можуть ініціюватися вченими керівниками, керівниками окремих країн (реформи освіти в СРСР, Росії), спільним рішенням керівництва (Болонський процес – найбільша з освітніх реформ освітньої сучасності). Освітні реформи можуть здійснюватися в рамках окремого навчального закладу (міжнародний лицей "Гранд"), підсистеми таких закладів (середня школа №13 В.Ф. Шаталова в м. Донецьку, авторська школа М.П. Гузика міста Южного Одеської області, Сахнівська середня школа О.А. Захаренка), в масштабах всієї країни (освітні реформи в СРСР), континенту (Болонський процес з участю всіх 40 країн Європи). Вони свідчать про посилення значення освіти як соціальної цінності[1].

Демократизація суспільства в період "відлиги" призвела до появи «Закону про зміцнення зв'язку школи з життям і подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» (1958), на основі якої була проведена масштабна реформа освіти: для досягнення «відриву навчання від життя» були проведені структурні, кількісні і якісні зміни всієї системи освіти в цілях соціалізації молоді через удосконалення її професійної підготовки, враховуючи потреби суспільства, підвищення рівня підготовки суспільства, підвищення рівня підготовки спеціалістів у відповідності з технічним прогресом. При цьому був збільшений термін навчання в середній школі на один рік для того, щоб поєднати загальну освіту в середній школі з професійною підготовкою молодих працівників масових професій. Результатом цієї реформи стало забезпечення соціальної мобільності для представників різних соціальних шарів (вирішальним був перехід на 8-річне обов'язкове навчання), розвиток матеріальної бази середніх шкіл, забезпечення їх майстернями і кабінетами, значне збільшення кількості навчаючих в загальноосвітніх школах, в школах робочої і сільської молоді, середньо спеціальних навчальних закладах, вузах, в цілому – підвищення загальноосвітнього рівня в країні.

В середині 60-х років ХХ ст. реформа чітко продемонструвала свою ефективність на шляху ключових аспектів. Перед усім, витрати на професійну підготовку в середній школі значно перевищили віддачу, рівень цієї підготовки виявився не відповідним технічному прогресу потребам країни. Реформа продемонструвала небезпеку волюнтаризму в області розвитку національної освіти.

В 1965р. довелося повернутися до 10-літньої середньої освіти, до пріоритету денного навчання в вузах, скорочення пільг при вступі до вузу робітникам зі стажем, відмовитися від ряду положень попередньої реформи. Ключовим в реформі 1965р. став перехід до загальної середньої освіти, задекларований, як пріоритет радянської освітньої політики.

В Постанові ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР "Про завершення переходу до загальної середньої освіти" (1972р.) був підведений підсумок цієї реформи. Соціальні наслідки реформи для молодого покоління були значними: значно

классов. Ігрові форми профориєнтації. Уточнення і конкретизація професійного вибору. Формування психологічної готовності к вибору професії в умовах кризи і конкуренції. Моделювання варіантів поведінки в проблемних ситуаціях, розвиток впевненості в собі, довіри к самому себе.

*Тема 9. Ринку праці і професії Автономної республіки Крим (3 години).* Особливості місцевого ринку праці і освітніх послуг. Динаміка тенденцій ринку праці. Основи проектування освітнього розвитку. Професійне планування з урахуванням професійних інтересів, схильностей, якостей особистості, її можливостей і обмежень, а також потреб ринку праці АР Крим. Індивідуальні освітні маршрути, альтернативні способи їх реалізації.

*Тема 10. Помилки, пов'язані з вибором професії (3 години).* Правова освіта старшокласників в області отримання освіти і працевлаштування. Типові помилки при виборі професії.

*Завдання для самостійної роботи учнів (в процесі навчання):* скласти портфоліо «Мій професійний вибір».

Таким чином, запропонована програма забезпечує підготовку старшокласників к вибору професії в умовах профільного навчання.

Не можна забувати – миссія профільного навчання полягає в задоволенні соціально-економічних потреб регіону в трудових ресурсах. Тому сьогодні актуально формування профільних класів виходячи з потреб ринку праці. Профіль такого навчання визначається з урахуванням освітніх потреб замовників, ресурсів школи (кадрових, матеріально-технічних, інформаційних), інфраструктури регіону (соціокультурної, виробничої), перспектив отримання подальшого освіти і життєвих планів випускників.

**Висновки.** Таким чином, необхідно розглядати вибір своєї майбутньої професії старшокласниками не тільки, як динамічний процес формування особистості своїх якостей, але і як результат профільного навчання на основі самостійного вибору професії. Слід відзначити, що профільне навчання повинно підвищити якість, ефективність і доступність загальної освіти, а це, в свою чергу, дасть можливість зробити навчання в старших класах загальноосвітньої школи професійно орієнтованим.

**Перспектива дослідження.** Залежить від подальшої розробки рекомендацій по вдосконаленню підготовки старшокласників к вибору професії в умовах профільного навчання. Отримані результати можуть бути використані класними керівниками, шкільними практичними психологами, працівниками позашкільних установ, викладачами ВУЗів при роботі з проблемою професійного самоопределення старшокласників.

**Резюме.** У статті «Педагогічна підтримка старшокласників у виборі профілю навчання і професії» розглядається проблема педагогічної підтримки старшокласників у виборі профілю навчання і професії на сучасному етапі. Розкрита мета профільної освіти. Представлена програма «Вибір професії в

вибора професії. Роль тьютора в формуванні мотивів вибора професії. Роль тьютора в оцінці правильності вибора, уточнення, можлива корекція.

*Тема 4. Возрастные особенности старшеклассников и их влияние на выбор профессии (4 часа).* Возрастные особенности старшеклассников. Условия формирования готовности старшеклассников к выбору профессии. Профессионально значимые качества личности. Критерии и показатели готовности старшеклассников к выбору профессии.

#### Учебно-тематический план

№ п/п	Тема	Кол-во часов
1.	Тема 1. Введение в программу «Выбор профессии в условиях профильного обучения»	3
2.	Тема 2. Формирование портфолио	3
3.	Тема 3. Роль тьютора в выборе профессии у старшеклассников	3
4.	Тема 4. Возрастные особенности старшеклассников и их влияние на выбор профессии	4
5.	Тема 5. Готовность учащихся к профильному обучению	3
6.	Тема 6. Профили обучения и их соотношение с индивидуальными возможностями личности	4
7.	Тема 7. Профили обучения и их соотношение со сферами профессиональной деятельности	4
8.	Тема 8. Профориентационный тренинг	4
9.	Тема 9 Рынок труда и профессии Автономной республики Крым	3
10.	Тема 10. Ошибки, связанные с выбором профессии	3
	Всего:	34

*Тема 5. Готовность учащихся к профильному обучению (3 часа).* Характер человека и профиль обучения. Основные направления, формы и методы профильной подготовки. Формирование адекватного представления учащихся о своем профессиональном потенциале на уроках и внеклассных занятиях.

*Тема 6. Профили обучения и их соотношение с индивидуальными возможностями личности (4 часа).* Изучение познавательных интересов, профессиональных намерений и интеллектуальных возможностей учащихся. Ошибочные стратегии выбора профиля обучения. Субъективная и объективная значимость профильного обучения в профессиональном выборе.

*Тема 7. Профили обучения и их соотношение со сферами профессиональной деятельности (4 часа).* Отражение в системе профильного обучения основных сфер профессиональной деятельности. Классификация профессий. Вопросы престижности и полезности профессий и профилей обучения. Состояние здоровья и проблема профессиональной пригодности.

*Тема 8. Профориентационный тренинг (4 часа).* Профориентационный тренинг как средство активизации выбора профессии учащихся старших

поширився доступ до вищої освіти (що було особливо важливо для вихідців з сімей робітників, колгоспників). Негативним наслідком стало зниження рівня підготовки абітурієнтів вузів. Розкривалося головне протиріччя радянських реформ освіти: вирішення соціальних проблем молоді через поширення доступу до освіти поверталося зниженням якості підготовки кваліфікованих спеціалістів, а внаслідок, зупинило модернізацію країни і в результаті її соціальний розвиток. Одним з основних соціальних факторів, які посилюють це протиріччя, стало переконання влади в тому, що реформи освіти повинні здійснюватися за рахунок структурних змін, без будь-яких фінансових вкладів. Співвідношення витрат на вищу школу у відсотках до національного доходу в період з 1950 по 1981р. знизилася в два рази, а відношення витрат в розрахунку на одного студента до національного доходу на душу населення скоротилося майже в шість разів за той же період. Посилювались темпи відставання української (радянської) вищої школи від прогресивних світових досягнень в науково-технічній, інформаційній, економічній і управлінській сферах [4].

Одна з наймасштабніших реформ освіти була проголошена в 1984р. в Постанові ЦК КПРС “Про основні напрямки реформи загальноосвітньої і професійної школи” і передбачала доповнити загальну середню освіту молоді загально-професійною, спрямувати молодь на отримання робочих професій, розподіливши матеріальні ресурси на користь системи професійно-технічної освіти за рахунок вищої школи.

“Перебудова”, яка почалася в 1985 році привела до появи “Основних напрямків перебудови вищої і середньої спеціальної освіти в країні” і “Координаційного плану НДР з комплексних проблем вищої і середньої спеціальної освіти на 1987-1990рр.” (1987). Перебудова вищої школи розумілася як її демократизація і часткова децентралізація. Ця лінія повинна була стати провідною в “Державній програмі розвитку вищої освіти”, розробка і запровадження якої (з 1989р.) не відбулася через розпад СРСР.

Новий етап і нова реформа пов'язані з прийняттям в 1991р. Закону України “Про освіту”. Важливе реформаторське положення цього закону – введення поряд з державною недержавної освіти, що було виправданим за відсутності бюджетних коштів на розвиток освіти в Україні, і в короткий строк забезпечило недержавне фінансування цієї сфери. Все це призвело до початку теперішньої освітньої революції в Україні.

Беззаперечною є актуальність та необхідність подальшого реформування освітнього простору України. Звичайно повинна бути не лише політична воля, але й обґрунтований, виважений через критерії національного та світового досвіду аналіз такого реформування. Всі інноваційні перетворення (в тому числі і реформи) у царині національної освіти повинні мати людський вимір, а для цього необхідно подальше дослідження методологічних аспектів модернізації освіти у відповідності до європейських, світових стандартів та необхідності збереження її національної самобутності.

**Резюме.** У статті досліджено специфіку та зміст організаційно-педагогічних засад освітніх реформ України другої половини ХХ ст., визначено принципи, підходи, зміст, і стратегічні напрями реформування всіх

ланок освіти з метою її демократизації, гуманізації, відповідності світовим стандартам. **Ключові слова:** організаційно-педагогічні засади, реформа, освітня реформа, правила реформування освіти.

**Резюме.** В статті досліджено специфіку і содержание організаційно-педагогічних принципів освітніх реформ України другої половини ХХ ст., визначено принципи, підходи, содержание, і стратегічні напрями реформування всіх ланок освіти, з метою її демократизації, гуманізації, відповідності світовим стандартам. **Ключевые слова:** реформа, освітня реформа, правила реформування освіти.

**Summary.** In the article explored specific and maintenance of organizationally pedagogical principles educational reforms of Ukraine of the second half of item, determined certainly principles, approaches, maintenance, and strategic directions of reformation all links of education, with the purpose of its democratization, humanizing, accordance to the world standards. **Keywords:** organizationally pedagogical principles, reform, educational reform, rule reformation of education.

#### Література

1. Болонский процесс: Взгляд на проблему: Сб. материалов. М., 2004.
2. Ильинский И. М. Образовательная революция / И. М. Ильинский – М., 2003.
3. Растопшин И. А. Уроки реформирования высшей школы во второй половине ХХ века / И. А. Растопшин // Высшее образование для XXI века. Сб. М., 2004.
4. Фуллан М. Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ. Перекл. з англ. / Майкл Фуллан – Львів : Літопис, 2000. – 269 с.
5. Хюсен Т. Образование в 2000 году. / Т. Хюсен. – М. : Прогресс, 1997. – 341 с.

Подано до редакції 30.01.2011

УДК 378.014.5(410) 19/ 20”

### РЕФОРМУВАННЯ УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ КІНЦІ ХХ-НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

*Саргсян Асмик Людвиговна*  
кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедри іноземної філології і методики викладання  
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

**Постановка проблеми.** Управління освітою – вид соціального управління, що підтримує цілеспрямованість і організованість навчально-виховних, інноваційних і тих, що забезпечують їх, процесів в системі освіти. Підкоряючись загальним закономірностям соціального управління, управління освітою має специфічні особливості, обумовлені способами постановки й досягнення соціально значущих цілей у конкретних умовах організації навчально-виховного процесу [1, с. 470].

общеобразовательной школы систему специализированной подготовки, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся с учетом реальных потребностей рынка труда. Профильная ориентация способна помочь старшеклассникам принять осознанное решение о выборе профессии.

Программа «Выбор профессии в условиях профильного обучения» рассчитан на учащихся старшей школы, перед которыми стоит задача выбора профиля обучения и профессии. Данная программа предполагает побудить старшеклассников к активному самопознанию, исследованию собственных познавательных ресурсов и возможностей, а также помогает им ориентироваться в планах на будущую жизнь.

**Цель:** оказание помощи старшеклассникам в выборе профессии на основе профиля обучения.

#### Задачи:

- Учащиеся должны составить целостное представление о мире профессий, соотносимых с профилями обучения;
- Освоить понятия, характеризующие профессиональную деятельность человека по различным профилям;
- Исследовать собственные познавательные интересы, склонности, способности;
- Определять пути и способы развития своих познавательных и личностных возможностей в системе профильной образовательной подготовки.

#### Ожидаемые результаты

Самостоятельный выбор профессии на основе профильного обучения.

Программа «Выбор профессии в условиях профильного обучения» рассчитан на учебный год. Объем программы составляет 34 аудиторных часа из расчета 1 час в неделю.

#### Краткое описание программы

В программе представлены различные подходы к выбору профессии, новые формы и методы профильной ориентации. Кроме лекционной формы в обучении используются элементы тренинга, проблемные ситуации, самодиагностика.

#### Содержание программы

**Тема 1. Введение в программу «Выбор профессии в условиях профильного обучения» (3 часа).** Программа «Выбор профессии в условиях профильного обучения». Понятие «профориентация», «выбор». Развитие представлений о выборе профессии и профессиональном самоопределении. Отечественный и зарубежный опыт профильного обучения.

**Тема 2. Формирование портфолио (3 часа)** Структура портфолио. Знакомство с портфолио, начало оформления и формирования. Работа над разделом: «Автопортрет», «Копилка», «Рабочие материалы» и «Достижения». Самоанализ по итогам года. Выписка из портфолио по профилю.

**Тема 3. Роль тьютора в выборе профессии у старшеклассников (3 часа).** Направления тьюторского сопровождения. Роль тьютора в формировании готовности к выбору профессии. Роль тьютора в расширении знаний о содержании профессионального труда, ситуации на рынке труда в процессе

спеціальності. А значить, таке обучение в общеобразовательной школе позволит старшекласснику сосредоточиться на той области знаний, которая для него определена природой.

Являясь средством дифференциации и индивидуализации, профильное обучение призвано более полно учитывать интересы, склонности и способности старшеклассников, а значить решать сложные социально-педагогические задачи:

- раскрывать роль школьных предметов для понимания структуры профессий;

- предоставлять возможность старшеклассникам путем различных проб получить представления о своих профессиональных интересах и намерениях в системах «человек – техника», «человек – природа», «человек – знак», «человек – образ», «человек – человек»;

- осуществлять диагностическую функцию, позволяющую с помощью наблюдений, тестов, анкетирования, интервьюирования определять динамику развития личности, в том числе функциональной грамотности, технологической умелости, интеллектуальной и волевой подготовленности;

- сформировать установки на эффективный труд и успешную трудовую карьеру;

- способствовать проектированию старшеклассниками своих жизненных и профессиональных планов, идеалов будущей профессии и возможных моделей достижения высокой квалификации в ней [4].

Для выявления индивидуальных особенностей старшеклассников, позволяющих определить профиль дальнейшего обучения и профессиональные планы существуют разные по своему уровню сложности методики – анкета «Мотивы выбора любимых предметов» Р. Овчарова, опросник «Мотивация учебной деятельности по различным школьным предметам» Л. Юрцева, школьный тест умственного развития (ШТУР), тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра, личностный опросник С. Айзенка, опросник самостановления В. Столина, «Карта интересов» А. Голомшток, модификация методики Г. Резапкиной, «Карта склонностей к различным видам деятельности» Е. Рогов, методики ДДО Е. Климов и др.

Для педагогической поддержки выбора профессии старшеклассниками необходимо внедрить в учебно-воспитательный процесс программу «Выбор профессии в условиях профильного обучения» (34 а. ч. из расчета 1 час – одно занятие), цель которой, является оказание помощи самостоятельного профессионального выбора.

#### *Пояснительная записка*

В Концепция профильного обучения в старшей школе утвержденной решением коллегии Министерства образования и науки Украины от 25.09.03 г. № 10/12–2 говорится о том, что профильное обучение является средством дифференциации и индивидуализации обучения, что при таком подходе более полно учитываются интересы, склонности и способности учащихся, создаются условия для образования старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования [2]. Поэтому, сегодня необходимо создать в старших классах

#### **Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.**

Основними законодавчими органами більшості британських університетів є так звані суд (Court), рада (Council) і сенат (Senate). Суд – вищий орган управління, хоча на практиці його влада досить обмежена; рада – виконавчий орган, який вирішує фінансові проблеми університету; а питання його зовнішніх зв'язків. У шотландських університетах функції суду й ради виконує суд, який займається питаннями фінансування й управління. Метою сучасної університетської освіти у Великобританії є забезпечення широкої взаємозв'язаної і взаємообумовленої міждисциплінарної підготовки фахівців. У британській вищій школі чітко домінують дві системи навчання: з переважанням лекційної форми організації навчального процесу (тьюторські, семінарські та групові займають другорядне місце); з переважанням тьюторських занять (лекції і семінари відіграють допоміжну роль). Дискусії щодо переваг однієї чи іншої системи тривають і досі.

В університетах Великобританії існує триланкова система управління: ректорат-деканат-департамент. Однак, деканат є чисто формальною структурою, яка призначена для того, щоб транслювати вказівки в департаменти й збирати різноманітні відомості. Влада деканів дуже обмежена, і ця ланка, більшою мірою, є формальною. Основна робота зосереджена в департаментах [2, с. 26–27].

**Мета статті** – на наш погляд необхідно розглядати тенденції та особливості реформування управління системою вищої освіти Великобританії в кінці ХХ – на початку ХХІ століття.

**Дослідження проблеми та її обґрунтування.** Сенат – головний академічний орган, що координує роботу різноманітних факультетів і відділень університету, а також відповідає за весь навчальний процес і призначення університетських викладачів.

У 1972 р. після призупинення роботи парламенту Північної Ірландії, коли все управління було в руках парламенту у Вестмінстері, більша частина першочергових законів Північної Ірландії у формі наказів постали перед парламентом у одному законі «Про Північну Ірландію» 1974 р. Багато законів для Англії, Уельса і Північної Ірландії були схожі один на одного, але деякі постанови були специфічними для Північної Ірландії.

2 грудня 1999 р. влада перейшла до рук асамблеї Північної Ірландії і виконавчого комітету міністрів (виконавча влада в Північній Ірландії), даючи асамблеї можливість укладати закони в тих сферах, над якими працювали департаменти Північної Ірландії, включаючи освіту. Міністр Північної Ірландії призначив прем'єр-міністра й залишився відповідальним за всі справи в асамблеї, включаючи міжнародні відносини й представництво інтересів кабінету Північної Ірландії [3].

На чолі британського університету формально стоїть канцлер, яким є будь-яка високопоставлена особа; практично ж основна адміністративна фігура університету – віце-канцлер, що обирається з числа найбільш заслужених викладачів.

У Лондонському університеті три органи влади: суд, сенат і рада (Convocation). Суд завідує питаннями розподілу фінансів між школами й інститутами

університету. У вирішенні академічних питань основна роль належить сенату. Як сам університет, так і його коледжі й школи мають свої власні органи управління, що складаються з адміністративної ради, академічної ради і фінансового комітету [4].

В Уельському університеті окрім ради (Council), яка вирішує фінансові питання, і академічної ради (Academic Board), яка вирішує академічні питання, є вищий розширений (250 членів – представників усіх коледжів університету) законодавчий орган – суд (Court), якому належить останнє слово у вирішенні питань.

В органах управління Оксбріджа немає зовнішніх представників, що сприяє автономії цих університетів і їх коледжів. Офіційно головним законодавчим органом у двох найстаріших університетах країни є Рада викладацького й адміністративного складу, яка в Оксфорді називається конгрегацією (Congregation), в Кембріджі – будинком управляючих (Regent House). Фактично ж основним органом, що визначає політику університету, є так звана Щотижнева рада (Hebdomadal Council) в Оксфорді й Рада Сенату (Council of the Senate) в Кембріджі, що складаються з невеликого числа обраних і призначуваних членів. Кожен коледж, однак, користується значною автономією й має свої власні органи управління [5, с. 14–15].

Відмітною особливістю системи управління вищою освітою у Великобританії є значна автономія вищих навчальних закладів. Принцип автономності, характерний для університетських коледжів Оксбріджа, має значний вплив на структуру й принципи організаційної навчальної роботи «червоноцегляних» і Нових університетів, шкіл (Schools), факультетів (Faculties), відділень (Departments) і кафедр (Chairs). Університети самостійні як у питаннях визначення організаційної структури, змісту й методів навчання, добору й розстановки наукового й викладацького персоналу, так і в установленні методів оцінки й контролю знань, зразків документів про освіту. Інші ВНЗ також мають певну автономію щодо правил прийому, складання навчальних планів і програм. Однак орієнтація технічних і галузевих ВНЗ на потреби тих регіонів, у яких вони розташовані, регламентують їх у виборі змісту й методів навчання. У цих ВНЗ свідоцтва і дипломи про їх закінчення повинні відповідати певним національним стандартам [3].

Виділення зовнішнього і внутрішнього середовища університету та їх постійний аналіз – це наріжний камінь стратегічного управління в освіті. Келлер назвав зовнішнє середовище і внутрішнє інституціональне середовище «критичними галузями для стратегічного управління». Для кожної з цих галузей він визначив по три ключові елементи, які повинні постійно знаходитися під пильною увагою.

У самій організації – це:

- 1) тенденції, цінності й очікування;
- 2) сильні й слабкі сторони як академічні, так і матеріально-фінансові;
- 3) компетентність керівництва і його пріоритети.

По відношенню до зовнішнього середовища ключовими елементами Келлер вважає:

- 1) тенденції в ньому і пов'язані з ними загрози й можливості;

України «Об образовании», «Об общем среднем образовании», Национальной доктрине развития образования в Украине в XXI столетии, Национальной программе «Деть Украины», Концепции общего среднего образования по созданию организационно методических предпосылок для перехода старшей школы на профильное обучение, Концепции государственной системы профессиональной ориентации населения, положении об организации профильного обучения.

**Целью** данной статьи является раскрытие содержания педагогической поддержки старшеклассников в выборе профиля обучения и профессии.

**Анализ последних исследований.** Значительный вклад в разработку проблемы формирования мотивов выбора профессии внесли Е.П. Ильин, Н.Н. Захаров, Е.М. Нежиховская, Е.М. Павлютенков, В.С. Салиенко, В.В. Ярошенко. Системе профориентационной работы со старшеклассниками посвящены работы А.Б. Боровского, Т.М. Потапенко, Г.В. Щекина, Г.Д. Заболотного, С.М. Коцюбы, В.Ф. Остапенко, Б.А.Федоришиной, О.О. Ящишина, П.И. Шевченко. Психологические аспекты профориентационной работы через трудовое воспитание школьников рассматривали В.С. Батурин, С.К. Копытов, М.П. Маланюк, М.М. Фибула. Вопросы психологии профессионального самоопределения изучали В.А. Бодров, Е.А. Климов, А.Ф. Кудряшова Н.А., И.Д. Ладанов, А.К. Маркова, Г.С. Никифоров.

**Изложение основного материала.** Социологические исследования доказывают, что большинство старших подростков отдают предпочтение знанию основ главных предметов и углубленному изучению тех, которые выбирают для специализации, а так же считают, что существующее ныне образование не дает возможностей для успешного обучения в вузе и построения дальнейшей профессиональной карьеры. Следовательно, профильное обучение в старших классах соответствует структуре образовательных и жизненных установок большинства старшеклассников являясь одним из видов «дифференцированного обучения, который предусматривает углубленное и профессионально направленное изучение цикла родственных предметов, учет образовательных потребностей, наклонностей и способностей учащихся, создание условий для обучения старшеклассников соответственно их профессиональному самоопределению» [3, с. 5].

Цель профилизации образования состоит в обеспечении и создании:

- углубленного изучения отдельных предметов программы;
- условий для существенной дифференциации содержания обучения с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ;
- преемственности между общим и профессиональным образованием;
- эффективности подготовки выпускников школ к освоению программ высшего профессионального образования [3, с. 4 – 5].

Таким образом, профильное обучение является новообразованием организации учебного труда, при котором предусматривается изучение образовательных областей, содержащих типичные знания, умения и навыки, характерные для определенной сферы деятельности, профессии,



„Reformpädagogik“. In: Rotraud Coriand/Michael Winkler (Hrsg.): Der Herbartianismus – Die vergessene Wissenschaftsgeschichte. Weinheim 1998. – 185 S.

6. Zedler, P. Die Anfänge des Herbartianismus. Zur Rekonstruktion eines praktisch-erfolgreichen Theorieprogramms. In: Peter Zedler/Eckhard König (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. Deutscher Studien Verlag. – Weinheim, 1989. – 319 S.

7. Zedler, Peter: Das Ende des Herbartianismus. Überlegungen zu einem Fallbeispiel der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte. In: Peter Zedler/Eckhard König (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. – Weinheim, 1989. – 285 S.

Подано до редакції 29.01.2011

УДК373.1.02

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТАРШЕКЛАСНИКОВ В ВЫБОРЕ ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ И ПРОФЕССИИ

*Турчина Людмила Александровна*

*ст. преподаватель кафедры гуманитарных наук, директор филиала Республиканского высшего учебного заведения «Крымский гуманитарный университет» (г. Армянск)*

**Постановка проблемы.** Основная идея обновления старшей ступени образования состоит в более глубокой индивидуализации, функционализации и эффективности среднего образования. Поэтому должны быть созданы условия для реализации старшеклассниками своих интересов, способностей и дальнейших жизненных планов, а для этого необходимо преодолеть противоречия между оптимальным обеспечением процесса профессионального выбора старшеклассниками в условиях профильного обучения и фактическим состоянием этого процесса в практике школы, т. е. между необходимостью усовершенствования подготовки профессионально-ориентированной личности старшеклассника в соответствии со своими возможностями, способностями, потребностью рынка труда и отсутствием целенаправленной деятельности школы по подготовке к выбору профессии в условиях профильного обучения

**Актуальность проблемы.** Новая парадигма профессиональной ориентации, базирующаяся на личностно ориентированном подходе, требует эффективного использования потенциальных возможностей ученика, направленных на формирование самостоятельного выбора профессии в зависимости от его индивидуальных особенностей. Ставит перед педагогами и руководителями образования, в соответствии с нынешним временем, задачу – сочетание профориентационной работы с предметной подготовкой, то есть переход в старших классах на профильное обучение, специфика которого заключается в подготовке старшеклассников к дальнейшему освоению определенной профессии. Это отражено в нормативных государственных документах: Конституции Украины, Законе

2) розуміння ринку ринкових переваг і тенденцій; конкурентну ситуацію і породжувані нею можливості і загрози.

Не дивлячись на спроби британських університетів залишатися вільними від зазіхань на їхню автономію з боку фінансово-промислового капіталу, останнім часом посилюється вплив з боку буржуазних промислових і фінансових кіл, що виявляється в зростанні зовнішнього представництва в органах управління більшості британських університетів [6. с. 31].

Одним з основних напрямків реформування системи управління вищою освітою у Великобританії в кінці ХХ століття стала трансформація фінансування цієї галузі (управління фінансовими потоками, переструктурування джерельної бази фінансування вищих навчальних закладів тощо).

Уряд консерваторів на чолі з Маргарет Тетчер у 1980-х рр. прагнув зменшити вплив і контроль місцевих органів влади. Одним з аспектів цієї політики було рішення, прийняте у 1988 р. Для управління фінансуванням наукових досліджень у Великобританії було створено Національний фонд наукових досліджень. Фундаментальні наукові дослідження в університетах і деяких інших ВНЗ фінансуються центральним урядом, а конкретним розподілом цих коштів розпоряджається рада з університетських фондів [3].

Реформування управління вищої освіти Великобританії в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. в цілому характеризується посиленням впливу держави на вищі навчальні заклади, що, у свою чергу, знайшло своє відображення в багатьох аспектах управління всередині університетів. Зокрема, скорочення фінансування привело до створення особливих підрозділів в університетах, які займалися як розподілом зовнішніх ресурсів, так і розвитком співпраці університетів з потенційними інвесторами і партнерами, що часто приводило до створення особливих наукових і прикладних центрів (science parks) при університетах.

Із 1990 року у Великій Британії введені фінансові кредити студентам (громадянам Європейського союзу) на отримання вищої освіти. Одночасно були ліквідовані деякі державні пільги для студентів (перш за все, пільги при оплаті проїзду транспортом). Кредит надається муніципальними державними органами, які перевіряють знання студента, оцінюючи можливості його навчання, і запитуючи кредит у спеціальних фондах. Ці ж органи контролюють цільове використання кредиту. Видається кредит частинами (як правило 500 фунтів на місяць) і регламентується загальною сумою (вартість навчання у ВНЗ). Повернення кредиту починається не раніше дев'яти місяців після закінчення ВНЗ, рівними частинами щомісячно з урахуванням інфляції, але без виплати банківських відсотків. Обов'язковою умовою для повернення кредиту вважається досягнення мінімального рівня заробітної плати, що дозволяє розпочати повернення кредиту через декілька років після закінчення ВНЗ. Проте наявність освітнього кредиту є блокуючою умовою для отримання наступного банківського кредиту, тому громадяни, що працюють, прагнуть ліквідувати освітній кредит якомога швидше [7, с. 53–54].

У липні 1997 р. лейбористським урядом Тоні Блера (що тоді лише прийшов до влади) був підготовлений проект реформи фінансування вищої

освіти, що передбачав, серед усього іншого, уведення з 1998-1999 навчального року плати за навчання для студентів повного курсу, а також перехід до надання державної допомоги студентам виключно на базі кредитів.

Сьогодні Комісія Євросоюзу формує й уточнює цілі й завдання політики в галузі інтеграції освітніх систем країн – членів союзу. Зокрема в рішенні, прийнятому у вересні 2001 р., пропонуються такі зміни для покращення системи освіти:

– підвищення якості й ефективності освіти і підготовка кадрів у країнах Євросоюзу;

– зробити доступним усім і кожному освіту й професійну підготовку;

збільшити відкритість освітніх систем, активізувати обмін студентами і викладачами, посилити міжнародні контакти і співробітництво між навчальними закладами, розвиток міжнародних освітніх програм типу Socrates, Leonardo, Comenius.

Однією з стійких світових тенденцій в управлінні вищою освітою (яка виявляється й у Великобританії) є перенесення тягаря витрат на підготовку висококваліфікованих фахівців з уряду чи платників податків на самих студентів та їх сім'ї. Основними джерелами фінансування вищої освіти у Великобританії є гранти Центрального уряду, гранти місцевого управління освітою, гранти науково-дослідницьких рад, платня за навчання, що вноситься студентами або місцевими радами з освіти, і приватні пожертвування від добродійних чи промислових організацій. Центральним органом управління всією системою освіти у Великобританії є Міністерство освіти і науки, яке здійснює контроль за діяльністю університетів через свій Університетський фінансовий комітет (заснований у 1919 році). Субсидії УФК складають понад 70% витрат університетів. Це дає можливість уряду майже повністю контролювати діяльність університетів (і не тільки фінансову).

Дуже перспективною моделлю фінансування отримання вищої освіти нам здається система грантів. Гранти – це прямі субсидії студентам, які не вимагають відшкодування. Вони часто використовуються для зменшення вартості навчання або для всіх студентів, або лише тільки для певної групи. Гранти також можуть даватися найбільш обдарованим студентам. Оскільки найбільш здібні студенти походять із забезпечених сімей і мають великий потенціал хороших заробітків, то виникає питання про доцільність державного субсидування в цьому випадку. Ми вважаємо, що цю проблему треба вирішувати в індивідуальному порядку, зважаючи на конкретні обставини.

Колишні комітети з університетських грантів і грантів навчальних закладів подальшої освіти були замінені 3-ма радами з фінансування вищої освіти (Англія, Уельс, Шотландія) і Департаментом освіти Північної Ірландії [2, с. 99].

Основними джерелами фінансування вищої освіти є: гранти Центрального уряду, що виплачуються через 3 ради з фінансування вищої освіти в Англії, Шотландії та Уельсі, і через Департамент освіти в Англії, Шотландії й Уельсі і через Департамент освіти в Північній Ірландії; що виплачуються місцевими органами управління освітою, для покриття витрат, пов'язаних з навчанням; гранти науково-дослідницьких рад для фінансування індивідуальних

наодинці з ними отримував зауваження та вказівки щодо проведеного уроку. Така практика переслідувала певну мету – семінарист на своєму прикладі звичив спостерігати, давати оцінку, застосовувати на практиці засвоєні раніше знання, вміння та навички, перш ніж критикуватимуть його ж товариші й насамкінець, він проаналізує своє заняття та поставиться до нього самокритично. По-друге, головною умовою такого критичного опрацювання К. Стоя назвав планомірний та методичний поступ оціночних суджень за допомогою докладного розширеного аналізу. Так кожного тижня певне заняття, яке зараховувалося як іспит, відвідував директор, семінаристи-практиканти, які мали пробні лекції [4, с. 76]. Викладач-рецензент подавав на конференцію звіт про відвіданий урок, використані принципи, методи й техніку уроків.

**Висновки.** К. Стоя намагався реалізувати свої теоретичні погляди у створеній ним у Сні школі-інтернаті, в якій застосовувалися прогресивні методи навчання й виховання (екскурсії, драматизація, ручна праця тощо). Безумовною заслугою К. Стоя були його виступи на захист школи, яка розвиває особистість учня. Перспективи подальшого дослідження в даному напрямку ми вбачаємо в дослідженні та аналізі впливу поглядів герbartіанців на розвиток світової освітніх систем.

**Резюме.** У запропонованій статті аналізуються педагогічні погляди Карла Стоя, розкривається зміст ідей, досліджується цінність його теоретико-педагогічної й практично-педагогічної підготовки. **Ключові слова:** герbartіанство, педагогічні погляди, зміст навчання, теоретико-педагогічна підготовка, практико-педагогічна підготовка.

**Резюме.** В предлагаемой статье анализируются педагогические взгляды Карла Стоя, раскрыто содержание идей, исследовано ценность его теоретико-педагогической и практико-педагогической подготовки. **Ключевые слова:** герbartіанство, педагогические взгляды, содержание обучения, теоретико-педагогическая подготовка, практико-педагогическая подготовка.

**Summary.** The given article is devoted to the analysis of Karl Stoy's pedagogical views, the essence of his ideas is presented and the value of his theoretical-pedagogical and practical-pedagogical preparation is investigated. **Keywords:** herbartianism, pedagogical views, the contents of studying, theoretical-pedagogical preparation, practical-pedagogical preparation.

#### Література

1. Стой (Stoj) Карл Фолькмар [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://pedagog.profi.org.ua/ru/node> – Заголовок з екрану. – Мова укр.
2. Coriand, Rotraud/Winkler, Michael (Hrsg.): Der Herbartianismus – Die vergessene Wissenschaftsgeschichte. – Weinheim, 1998. – 218 с.
3. Herbart und die Herbartianer [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.wipaed.wiso.uni-goettingen.de/didaktik/herb96b.html](http://www.wipaed.wiso.uni-goettingen.de/didaktik/herb96b.html) – Заголовок з екрану. – Мова нім.
4. Müller E. Das Paradigma des Herbartianismus unter problemgeschichtlichem Aspekt. Pädagogische Hochschule / E. Müller. – Erfurt, 2000. – 216 S.
5. Oelkers, Jürgen: Wilhelm Rein und die Konstruktion von

вітчизняної історії новіших часів [4, с. 60]. Тому його рекомендація щодо використання підручника була наступною: повернутися до персоналії в історії – підручник Нібура «Історія героїв» (Гамбург, 1850).

Щодо роботи вчителя та викладання, то К. Стой був прихильником того, що клас молодого вчителя повинен налічувати 30 школярів. Наставник зобов'язаний використати свої вміння, навички, мистецтво викладання й такт. Лише таким чином учитель-початківець набуде досвіду, коли використає весь свій набутий арсенал знань. Важливою при цьому була організація навчання. Три вчителі семінарії провели своєрідний експеримент. Декілька хвилин перед початком навчання один із вчителів зустрічав семінаристів у шкільному коридорі. Ця пунктуальна регулярна ранкова присутність вчителя була, як переконував К. Стой, «фізичною совістю» [4, с. 62]. Вчитель виконував обов'язки і директора, і всієї колегії вчителів. Відповідною була і поведінка дітей. Вже не виникало потреби у нагадуваннях, попередженнях. Після спільних гімну та молитви у семінарії починалося навчання. Кожному вчителю рекомендувалося лише у виняткових випадках викликати учня на середину класу та залучати якомога більше дітей до творчої роботи, щоб кожен учень відчував до себе як увагу, так і контроль. Через неухважність, як напр., ігри на уроці, учневі спочатку робили зауваження, пізніше вчитель двічі попереджував, робив відповідні помітки щодо поведінки школяра у класному журналі та мав право не допустити до уроку, а відтак зобов'язати учня вивчити пропущений та додатковий матеріал. К. Стой застерігав учителів від частих і необдуманих покарань, оскільки був переконаний, що вони є лише свідченням невмілої організації уроку чи необдуманим кроком з боку вчителя.

В класному журналі вчитель занотовував не лише опрацьовану на уроці тему, але й тему наступного уроку. Окремим записом засвідчувалася присутність учнів, їх оцінки та поведінка. Наприкінці тижня проводилися зустрічі старшокласників з директором про роботу попереднього та плани на наступний тиждень. Як завершення навчального року організовувалися конференції у вигляді лекції-повторення за день до самого іспиту. Сам екзамен К. Стой вважав одним із видів докладного звіту з метою донесення інформації щодо навчання семінарії та батькам. Останні водночас були інформовані про методи та принципи екзамену, їх наслідки. Іспит складали всі семінаристи без винятку. Крім того комісії на іспиті рекомендували враховувати оцінки з класного журналу по вивчених темах. Дані комісії засвідчувалися протокольно, де 0 – за невірну відповідь, ? – за неточну відповідь, 1 – за правильну, + – за правильну ґрунтовну відповідь [4, с. 39]. Такі екзамени служили не лише як звіт перед батьками та установою, але й перед колегією вчителів та власною совістю семінаристів. Саме тому початківцям була надана можливість підтвердити свої знання та відповідальність через іспити перед директором та колегією вчителів. Оскільки педагогічна самостійність та здібності до подальшого навчання не були метою семінарії, то її учням була запропонована достатня кількість аргументів щодо оцінки власної практики.

К. Стой навів три важливі мотиви, які встановлювали відповідальність семінарії за педагогічну практику. По-перше, директор і відповідальний за практику викладач відвідували заняття семінариста. Лише після уроку він

дослідницьких проєктів і підтримки післядипломного навчання [4].

Управління вищою освітою Великої Британії має багатовікові традиції. Воно побудоване на демократичних принципах (розподілі влади, виборності керівних органів, гласного прийняття важливих рішень із попереднім обговоренням, постійної ротації керівництва тощо). Незважаючи на спроби уряду консерваторів обмежити права місцевого самоврядування щодо університетів, у вищій школі Великої Британії залишилась значна автономія у сфері прийняття життєво важливих для неї рішень. Діє особлива система самоврядування й самоконтролю, згідно з якою важливі принципові рішення приймаються на тому рівні, на якому вони повинні виконуватися. Відмітною особливістю системи управління вищою освітою у Великобританії є відсутність офіційних органів з акредитації вищих навчальних закладів.

Центральним органом управління всією системою освіти Великої Британії є Міністерство освіти і науки (Department of Education and Science), яке здійснює контроль за діяльністю університетів через так званий Університетський фінансовий комітет – УФК (University Grants Committee, скор. U.G.C.). Все ж у Великобританії поширена думка, що характерною рисою британських університетів є їх незалежність, їх академічна свобода. Першим кроком на шляху підпорядкування університетів державі став Університетський фінансовий комітет, заснований у 1919 році. Оксфордський і Кембріджський університети увійшли до складу УФК лише у 1922 році і зараз одержують від нього значні суми. Однак, на відміну від інших університетів, вони все ж залишаються більш вільними від контролю УФК.

Останнє десятиліття ХХ ст., безумовно, увійде в історію вищої освіти як десятиліття якості [6, с.19]. Увага, яка приділялася проблемі якості вищої школи в цей період, безпрецедентна. Терміни «якість», «оцінка якості», «аудит якості», «моніторинг» твердо увійшли в науковий обіг, не сходячи до цього часу зі сторінок наукових видань. Забезпечення якості роботи вищої школи було фактично поставлено на найвищій щаблі освіти. У чому полягає причина такої уваги до проблем якості?

Останнім часом у світі посилюється геополітична та економічна конкуренція між державами в галузі якості національних освітніх систем. Саме тому в багатьох розвинених країнах влада, міністерства освіти гостро ставлять питання про створення національних систем забезпечення та оцінки якості освіти. На Заході останнім часом активно йде пошук нових підходів до оцінювання якості. Сьогодні ряд європейських країн розробили основи політики контролю та оцінки систем освіти своїх країн у рамках глобальної реформи. Разом з тим, деякі країни Європи знаходяться на шляху створення системи оцінки якості роботи вищої школи на національному рівні, інші піддають сумніву діючі системи контролю знань, прив'язані до кожного конкретного навчального закладу.

Отже, в результаті аналізу системи управління вищою освітою у Великобританії з'ясовано, що відмітними ознаками цієї системи є певна децентралізація, значний ступінь автономності університетів у вирішенні багатьох питань, тісні зв'язки з промисловими організаціями і бізнесом. Управління університетами Великої Британії базується на

загальнодемократичних принципах.

Для ВНЗ Великобританії характерною є невелика кількість керівників вищих ієрархічних рівнів, повноваження яких обмежені. Одним з основних напрямків реформування системи управління вищою освітою у Великобританії в кінці ХХ століття стала трансформація фінансування цієї галузі. Саме фінансування стало важелем впливу на систему освіти в період реформи. Наявність різноманітних джерел фінансування дає можливість самим університетам визначити пріоритети у наукових дослідженнях і навчальній роботі. Дуже перспективною моделлю фінансування отримання вищої освіти є система грантів. У Великобританії склалася унікальна система оцінки якості освіти, головною особливістю якої є її відкритість для громадськості.

**Висновки і перспективи подальшого розвитку.** Основними тенденціями в управлінні вищими навчальними закладами Великобританії нам видаються наступні: подальший розвиток демократичних засад управління ВНЗ й системою в цілому; боротьба між зазіханнями урядів на автономію університетів (зокрема засобами фінансового впливу) та прагненням вищої освіти до все більшої автономії; зростання впливу на управлінську політику університетів бізнесових та промислових кіл (як безпосередньо, так і опосередковано, через замовлення досліджень певної тематики, замовлень на випускників певної спеціалізації тощо); намагання зменшити регіональні відмінності в управлінні вищими навчальними закладами.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів багатогранної проблеми реформування системи вищої освіти Великобританії в кінці ХХ – на початку ХХІ століття. Потребують подальшого вивчення регіональні особливості управління вищою освітою в Уельсі, Шотландії, Північній Ірландії та специфіка його реформування виховання, залежність напрямку та темпів реформування від політичного спрямування уряду тощо. Крім того, значний інтерес викликає критичний аналіз шляхів інтегрування системи вищої освіти Великобританії у європейський освітній простір.

**Резюме.** У статті розглядаються помітна стійка тенденція до тісної взаємодії між університетами і бізнесом Великобританії, зокрема в царині управління вищими навчальними закладами (включення до університетських органів управління представників підприємств та фірм, пов'язаних зі спеціалізаціями, за якими університет готує фахівців). **Ключові слова:** тенденція, управління, фінансування, вищими навчальними закладами, гранти.

**Summary.** In this article considered noticeable upward trend for close cooperation between universities and businesses in Great Britain, in particular in the field of higher education institutions (the inclusion of university governing bodies of representatives of companies and enterprises associated with specializations for which the university trains specialists). **Keywords:** trends, management, finance, higher education institutions, grants.

**Резюме.** В статті рассматриваются заметная стойкая тенденция к тесному взаимодействию между университетами и бизнесом Великобритании, в частности в области управления высшими учебными заведениями (включение в университетские органы управления представителей предприятий и фирм, связанных со специализациями, по которым университет

Вчений дотримувався методично перевірених вказівок для занять із математики. Він не погоджувався з на той час поширеними поглядами щодо психологічних причин того, що учні початкової школи повинні ознайомлюватися з якомога більшою кількістю навчального матеріалу та послуговуватися ним.

К. Стой надавав перевагу навчанню у душі Й. Песталоцці, погляди якого точно відповідали його власному баченню навчання дітей природничих та математичних дисциплін. Велике педагогічне значення для арифметики, географії, природи та формування кола мислення учня він убачав в початках геометрії, котра складала подальшу основу для вивчення дисципліни в Єнській семінарії «Вчення геометричних формул». Сам предмет він рекомендував вводити у третьому класі як продовження навчання елементарного уяочнення, а на подальших ступенях – для поглиблення знань з математики. Практичні вказівки щодо цього були опубліковані у підручнику Гольцша та Теєля «Навчання математики у школі» (2 вид., Берлін, 1859). На початковому етапі учні вправлялися у розумінні та оцінці величин, відстаней та лінійних фігур. Для цього, на переконання К. Стоя, учням було достатньо допоміжних матеріалів Зайделя і Шмідта «Копіювання фігур за клітинками» (Ваймар, 1866). У старших класах, коли учні опрацьовували фізичні величини, він рекомендував послуговуватися матеріалом Фюрстенберга «Початки креслення» (Брауншвайг, 1854). У розпорядженні учнів і вчителів були відповідні кабінети з апаратами та моделями [4, с. 136].

Навчання грамоти відбувалося відповідно до точного, акуратного відображення елементарних вправ за посібником Герцшпрунга «Підручник каліграфії» (Берлін, 1854).

При вивченні природничих, географічних й історичних дисциплін, К. Стой обстоював погляди, що дитина не стільки повинна отримати знань з підручника, як із безпосереднього спостереження за природою та оточенням. Відповідно до цього, він порадив використовувати при вивченні природи підручник Любена «Вказівки для методичного вивчення рослинного світу» (4 вид., Галле, 1865) та «Методичні вказівки для вивчення тваринного світу» (Берлін, 1836). Учні мали також можливість спостерігати безпосередньо за природою, а також розглядати зібрані екземпляри в природничому кабінеті [4, с. 143].

Особливу увагу К. Стой звертав на підготовку до занять із географії, від яких він очікував більших результатів, як від вивчення інших дисциплін [4, с. 59]. Він уважав, що саме ця дисципліна є тією сукупністю, що об'єднує у свідомості учня географічні малюнки оточення. У зв'язку з цим як унаочнене й ґрунтовне підтвердження вчений запропонував звернутися до посібника Фінгера «Вказівки до викладання країнознавства» (2 вид., Берлін – Вайдманн, 1866), що містить докладні й вичерпні характеристики із взаємопов'язаними завданнями та вказівками. Для окремого вивчення Австрії він порекомендував працю Штьоснера «Елементи географії, подані в картах та розповідях» (5 вид., Аннаберг, 1867).

Проте при викладанні історії були певні обмеження. Він запропонував починати із вивчення стародавньої історії як «простої для дитини», а пізніше –

вибудував у формі питань та відповідей та запропонував нічого не записувати під час занять, а лише коротко занотувати зауваження [6, с. 73]. На його думку такі позначення сприятимуть логічному та повному відновленню у пам'яті сприйнятого на уроці.

Власне важливими для К. Стоя були вільна письмова репродукція і опрацювання не лише задіяних допоміжних засобів засвоєння навчального матеріалу, але й водночас необхідною умовою духовної зрілості та самостійності.

*Практико-педагогічна освіта.* На вимогу пресвітеріуму (євангелісько-реформаторська церква) було засновано в Білицері трьохкласна школа-семінарія. Кожен клас налічував 30 учнів (25 відібраних і ще 5 місць могли зайняти добровольці). Коли більшість членів євангелісько-реформаторської спільноти та інші громадяни віддавали своїх дітей у цю школу, то стало очевидним її вагоме значення.

Дидактична система, яку К. Стой викладав своїм учням, була названа ним як «безвідмовний помічник», яким постійно послуговувався в «домашній» педагогіці. За допомогою цього він намагався поживити та зміцнити «коло думок» учня [6, с. 78]. Основна робота була спрямована не на окремі пробні заняття, а на ретельно розплановане взаємопов'язане навчання в межах певної дисципліни.

*Підготовка навчання.* Для впровадження та підготовки певного предмету, для розподілу матеріалу на рік, чверті та місяці, учням-практикантам була надана достатня кількість навчального матеріалу та методичні вказівки. К. Стой рекомендував відмовитися від навчальних книг, оскільки вони, на його думку, вели до формального, некреативного, безідейного вивчення навчального матеріалу.

Окреслений К. Стоєм план предмету «Німецька мова» передбачав поєднання взаємопов'язаних мовних комплексів та аналогічних методів від найнижчого до найвищого ступенів. Останні дозволяли глибоке проникнення у зміст навчання та спонукали до логічності, чуття мови. Як допомогу вчителям він запропонував «Ескіз заняття з німецької мови для основної школи» (1868), а також для подальшого використання «Навчання говоріння та читання» (1852) Зостманна, практикуючого в семінарії та інституті Єни [7, с. 46].

Щодо викладання історії Біблії, то К. Стой поставив перед семінаристами першого, другого класів подвійне завдання. По-перше, спростити для початківців за допомогою наочності та попередніх знань поданий матеріал, а складні для сприйняття моменти «оживити» уявленнями й подати як живу картину. По-друге, за допомогою репродукції уявлень відтворити певну історію таким чином, що в уяві мали постати особистості, місцевість, причини поведінки та діяльності. Так К. Стой намагався розширити кругозір, в якому діти були не спостерігачами, а учасниками «живого» зображення почутого. Йому вдалося досягти розуміння, що через аналогію унаочнень учні наближаться до пізнання нового [5, с. 86]. К. Стой запропонував молодим вчителям «Вказівник для перших занять з наймолодшими у пізнанні Бога» та рекомендував за допомогою аналогій унаочнень викликати в учнів вже набуті знання.

готовит спеціалістів). **Ключевые слова:** тенденция, управление, финансирование, высшими учебными заведениями, гранты.

#### Литература

1. Большая рос. энцикл., — Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т./ гл. ред. В. Г. Панов. — М. : 1993.  
Т. 2 : М-Я / ред. кол. В. В. Давыдов (гл. ред.) [и др.]. — 1999. — 669 с.
2. Филиппов В. М. Сравнительный анализ систем управления в вузах, организации и экономики образования / В. М. Филиппов // Университетское управление: практика и анализ. — 1998. — № 1. — С. 24—27.
3. Department for children, schools and families [Электронный ресурс]. — Access mode: <http://www.dfes.gov.uk/>. — The title from the screen.
4. Биргит Брок-Утне Анализ глобальных факторов, влияющих на современную образовательную систему, на примере европейских университетов / Биргит Брок-Утне // Высшее образование в Европе. — 2002. — Т. XXVII, № 3. — Режим доступа к журн.: [www.technical.bmstu.ru](http://www.technical.bmstu.ru). — Загл. с экрана.
5. Scott D. Eriksen Formerly a Lecturer at the University of Abertay, Dundee, is an Independent Consultant. — 1995. — V. 3, № 1. — P. 14—20.
6. Джонстоун Д. Финансирование и доступность высшего образования / Д. Джонстоун, Шроф-Мета // Университетское управление: практика и анализ. — 2001. — № 2. — С. 17—32.

Подано до редакції 18.01.2011

УДК 88.6

### КОНСТРУКТЫ СОЗНАНИЯ В ПЕРИОД РАННЕГО ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

*Григорова В.Т., доцент, канд.психол.наук  
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)*

Как известно из психологических работ, посвященных проблеме раннего юношеского возраста в этот период формируются основные конструкты человеческого сознания — это цели и ценности, которые составляют основополагающий субстрат сознания. Ведь от того, какие выбирают цели, как их реализуют зависит как интеллектуальный, так и личностный потенциал личности..

Объектом нашего исследования являются особенности целей и ценностей в раннем юношеском возрасте.

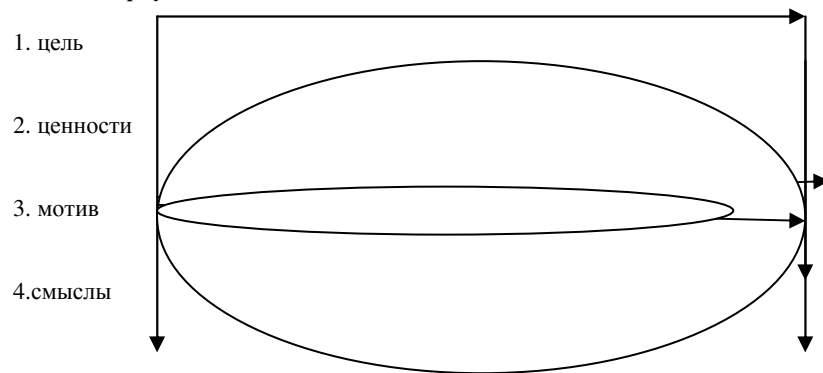
Цель исследования — выяснение роли ценностей и целей в раннем юношеском возрасте в процессе личностного саморазвития.

Термин «цель» применяется в структурных сочетаниях с терминами «деятельность», «действие», «потребность», «желание», «ценности» и т.п. Так, Г.Спенсер [ 4] рассматривает деятельность в рамках возникающих желаний и предрасположенности духа, сопровождаемой построением плана деятельности, противопоставлением желания и разума, их совмещением,

выбором цели, рассмотрением следствий, соотносением целей и средств. По результатам обдумывания, в том числе содержания целей, человек может отгонять желания, противоречащие результатам обдумывания. Тем самым желание и предрасположенность духа побуждают к размышлениям целевого планового характера, к соотносению цели и средств достижения цели, а после постановки цели, фиксации цели динамика желаний становится подчиненной условиям по целедостижению и выполнению плана.

Цель как один из ориентиров человеческой активности, наряду со смыслами, идеалами, ценностями и нормами, обеспечивает продвижение человека по жизненному пути. При этом каждый из ориентиров имеет собственные функции. Так, смыслы ориентируют человека в его внутреннем мире, определяя личностную значимость его побуждений и поступков в контексте судьбы. Идеалы и ценности ориентируют человека среди объектов внешнего мира, определяя личностную значимость его потребностей, интересов, стремлений в контексте развития. Социальные и культурные нормы, как и ценности, ориентируют человека во внешнем мире, определяя социально допустимое, приемлемое, возможное, ожидаемое и одобряемое в человеческом поведении [ 9 ].

#### Конструкт сознания



Функцией цели является определение инструментальных средств для достижения личностно-значимого результата. Исходя из этого цель следует определять как осознанное представление о желаемом и возможном состоянии меняющегося или преобразуемого «объекта», обладающее «требуемым» статусом, неизменное до своего переопределения или обесценивания и предполагающее для своей реализации определенные действия в конкретных условиях [ 1 ].

Ранний юношеский возраст – период, в котором активно усваиваются и используются для организации собственной жизнедеятельности различные идеальные формы культуры (социальные нормы, правила, требования, ценности, задачи). Особенность таких идеальных форм заключается в их абстрактности, обобщенности и многозначности. Они не имеют жесткого и

було метою послідовників школи Й.-Ф. Гербарта. У своїх міркуваннях і критичних зауваженнях вони намагалися показати «помилки тодішнього іdealізму, які ведуть до пунктуального реалізму у практичній філософії» та вплив започаткованої Кантом і в подальшому розробленої Гербартом «революції наукового мислення в окремих філософських дисциплінах метафізики, психології, естетики, педагогіки, політики, релігії та логіки [5, с. 16].

Одним із послідовників-ініціаторів Й.-Ф. Гербарта був К. Стой (1815 – 1885), який поділяв педагогіку на три відносно самостійні частини – філософську (мета й засоби навчання та виховання), практичну (організація виховання в родині і школі) та історичну (історія розвитку теорії і практики виховання й навчання) [1; 3].

К. Стой вважав, що кожен учень на семінарському занятті може отримати не лише знання, але й вміння (практичні навички) та впевненість (професійно спрямоване навчання) з одного боку, та правдиве сприйняття, з іншого. Він не відслідковуватиме ні напряму, ні процесу педагогічної картини через вправляння у шаблонах, але й ні побудови педагогічного кола думок за допомогою загальної педагогіки, дидактики, історії педагогіки, при цьому остання виступала проти відміни курсу семінарів. Щоб учні семінарії могли розуміти основні положення і вказівки та їх сприймати, обов'язковим для них був курс початків психології. Крім того, «Вступ до логіки», на його переконання, міг полегшити наукове сприйняття світу. Тут функціонувала трьохкласна практична школа, в котрій семінаристи могли на практиці під наглядом вчителя підтвердити свою готовність працювати в школі. На практику було відведено третину навчального року. Дві третіх – на навчання.

Педагогічну практику семінаристів К. Стой назвав – фрагментарною практикою. Так, всі семінаристи останнього курсу та деякі друкокурники могли проводити заняття-заміни деяких навчальних тем (розділів) з дисциплін. Перед початком навчання семінарист був зобов'язаний пересвідчитися, чи він працюватиме з учнями відповідно до навчального плану, мети навчання, методів, допоміжних матеріалів. Обов'язком кожного семінарста були самооцінка та самоконтроль, а пізніше – оцінка рецензента-викладача, відповідального за практику, співтоваришів, викладача-методиста, керівництва. Практика семінаристів розглядалася на конференції, давалися оцінка та поради [6, с. 54].

Щодо впровадження К. Стоєм основних принципів педагогічної підготовки, то він наголосив на теоретичній та практично-педагогічній.

*Теоретико-педагогічна підготовка.* Для студентів семінарії останнього та передостаннього курсів, відповідно до навчального плану, мали місце педагогічні та психологічні передумови. К. Стой наголошував, що для практичної підготовки важливою є дидактика та увів у навчальний план замість гімнастики та етики більше годин загальної педагогіки для отримання ґрунтовніших знань з виховання.

Щоб уникнути «витіснення» кола думок, К. Стой намагався отримати засвоєння матеріалу через увагу і «напруження». Таким чином, ним було подано педагогіку, дидактику і психологію не в прогресуючому поступі, він

УДК 371(430)(091)

## ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ КАРЛА СТОЯ В КОНТЕКСТІ ГЕРБАРТІАНСТВА

*Федчишин Надія Орестівна*  
кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедри іноземних мов Галицького  
інституту імені В'ячеслава Чорновола

**Постановка проблеми.** Успішне здійснення реформування галузі національної освіти пов'язане з вивченням позитивного (негативного) світового досвіду. Позбавлення ідеологічних стереотипів та утисків уможливило участь у світовому полілозі культур, що охоплює й освітньо-виховну галузь як єдине джерело соціального, культурного і професійного відтворення людини. Поєднання у педагогічному процесі сучасної національної науки та кращих зразків зарубіжної педагогіки визначають пріоритетні напрями навчання та виховання підростаючого покоління. Вирішення освітніх завдань запозичуємо не лише в національній педагогіці, але й звертаємося до західної педагогічної науки.

Період другої половини XIX – початку XX ст. у педагогіці ознаменувався виникненням нових педагогічних концепцій, освітніх систем, експериментальних шкіл, педагогічних теорій, які стимулювали розвиток вітчизняної і зарубіжної шкіл. Вплив ідей педагогічних течій країн Заходу на зміст, методи і форми організації навчально-виховного процесу в школах України спричинив історико-педагогічні розвідки, критичні статті із заданої проблематики. Значний інтерес для нас становить педагогічна концепція гербартіанців («найемніших і найбільш забутих сторінок історії педагогіки XIX ст.»), що увиразнює потребу її системного вивчення та цілісного наукового розгляду.

**Аналіз останніх досліджень.** На думку німецьких дослідників (В. Асмус, Г. Вайс, А. Дімер, П. Зедлер, С.-Т. Кун, Л. Крюгер, Д. Майер, Ю. Олькерс, Т. Рутт та ін.) сьогодні виникає необхідність дослідження та глибокого аналізу школи послідовників Й.-Ф. Гербарта.

**Метою** нашої публікації є аналіз педагогічних поглядів одного з популяризаторів гербартіанства – Карла Стоя. Для досягнення поставленої мети потрібно вирішити наступні **завдання**: розкрити зміст ідей К. Стоя на підготовку до навчально-виховного процесу та проаналізувати цінність теоретико-педагогічної й практико-педагогічної підготовки в його поглядах.

**Виклад основного матеріалу.** Гербартіанці К. Стой, А. Бліднер, Ф. Дьорпфельд, К. Кербах, О. Флігель намагалися подати педагогіку не лише як науку, але й як щось цілісне. Починаючи з 60-х років XX ст. ми спостерігаємо спроби пояснити науку про навчання та виховання як завершену, абсолютну та універсальну систему. Саме поняття «система» як впорядковане поєднання будь-якого пізнання служить виключно орієнтуванню [2, с. 7]. Будь-яка система може бути переглянута, заново побудована, чи модифікована. Підняти педагогіку разом із суміжними з нею дисциплінами до рангу науки –

однозначного трактування, а, відповідно, повинні бути осмислені самим суб'єктом, щоб опосередкувати його діяльність. В ранньому юнацькому віці розширюється спектр і зміст предметних ситуацій, в яких він змушений самостійно орієнтуватися і організовувати свою діяльність. Збільшується сфера самостійної активності індивіда (професійна підготовка, неформальні ситуації, стосунки з ровесниками, різноманітними стають побутові ситуації і пр.). Освоєння соціальних вимог в юнацькому віці і ускладнення предметних умов його діяльності передбачають розвиток особливих активностей по їх співставленню однієї з іншою, по конкретизації ідеальних форм культури, перетворенню предметних ситуацій в відповідності з ними. Створення психологічних структур, регулюючих таку активність, представляє собою важливу задачу в процесі соціалізації особистості юнацтва.

Важливим психологічним утворенням, забезпечуючим самостійну регуляцію і побудову діяльності в відповідності з соціальними вимогами і предметними умовами діяльності, є цілеполагання. Воно виступає одним з центральних виражень суб'єктивності і, відповідно, відображає ефективність процесу соціалізації в юнацькому віці. Остання в логіці культурно-історичної теорії Л.С.Вygотського і теорії діяльності А.Н.Леонтьєва передбачає перетворення дитини в свідомого суб'єкта діяльності і людських стосунків. Суть соціалізації полягає в тому, щоб дитина навчилася діяти самостійно і осмислено. Очевидно, що цілеполагання грає в цьому значущу роль, оскільки формується завжди усвідомлено, є основою для побудови і регуляції діяльності, а також цілеполагання синтезує результати освоєння соціальних вимог, відображення предметних умов діяльності і її мотивів. Цілеполагання в значущій ступені включає в себе процеси творчості і уявлення, також граючі не останню роль в побудові людини власної діяльності і сприятимуть подоланню залежності від конкретних умов.

Нами було проведено емпіричне дослідження вікової динаміки цілеполагання на етапі раннього юнацького віку. В ньому брали участь три групи випробовуваних: 1) школярі 11 класу, 2) студенти першого курсу, 3) студенти другого курсу 4) студенти третього року навчання. Всього 80 респондентів

С метою моделювання процесів цілеполагання використовувались методика багатовимірного тесту мотивації (МТМ) Ж.Нюттена [4], а також тест «Моя мета», опросник А.Маслоу САТ.

Вікова динаміка цілеполагання включала, в першу чергу, зміну форм цілей і, в другу, в зміну домінуючого механізму цілеполагання. О.К.Тихомиров писав, що мета – це взагалі не обов'язково представлення результату діяльності, як це часто визначають [16]. Образ-представлення – це взагалі лише одна з форм існування мети, яка може бути представлена в формі образу сприйняття (якщо ми хочемо взяти предмет, який знаходиться перед нами, або робимо щось за зразком) і в

вербальном виде (например, мы ставим цель овладеть профессией).

Механизм целеполагания раскрывает способ образования цели. О.К.Тихомиров выделил такие механизмы, как осознание мотива и превращение его в цель-мотив, освоение знаний о готовых целях из культуры, превращение полученного требования в цель, выбор одного из требований, превращение побочного результата деятельности в цель [16].

У старшеклассников образуемые цели были воплощены в форме образов-представлений. Однако, если у 13-14-летних школьников они «буквально» отображали предметное содержание результата, т.е. наблюдалось точное соответствие цели-образа реальному объекту или его фрагменту это отражено в ответах «прыгнуть с парашюта», «хочу кушать», «уметь работать на комьютере» и др., то у студентов (16-17-летних) они носили скорее схематизированный характер (60,9%). Например, при ответах на задания опросника встречаем такие определения «истина», «добро», «красота», «целостность», «совершенство».

В группе 17-18-летних студентов преобладало построение цели в форме абстрактно-вербального или символического образа, который лишь отдаленно передавал сложный замысел (52%). Это выражалось в создании таких образов, как «свобода», «независимость», «жажда нового»,

Динамика проявилась также в смене преобладающего механизма целеполагания. У старшеклассников таким механизмом является выделение промежуточных целей, обусловленное препятствиями. Например, разнообразие «закончить 11-й класс», «сдать математику на «отлично», «выучить историю на «отлично» и др.

Предметные условия служат отправной точкой для целеполагания. У студентов первого года обучения доминирующим механизмом становится превращение ряда общих требований в общую цель, синтезирующую их, и конкретизация общей цели в частных. Так, при ответах на тест «Незаконченные предложения» это отражается в таких вербализованных образах будущего: «уехать за границу», «выйти замуж», «найти высокооплачиваемую работу».

Используется стратегия, предполагающая движение от общей цели-замысла к вычленению внешних признаков объекта. Акцент смещается с предметных условий на идеальные общие требования к деятельности. Действие такого механизма предполагает осмысленность процесса целеполагания. Он превращается в самостоятельное действие. Поскольку такое смещение механизмов не задавалось ни требованиями инструкции, ни стимульным материалом, можно предположить, что «предпочтение» ориентации на общие требования и построение общих целей ориентации на предметные условия приобретает у студентов особый смысл. Данный механизм начинает работать как смыслообразующий (ведь одно из пониманий смысла выражается соотношением общих и частных целей [2]. Это подтверждается случаями, в которых юношество продолжает использовать стратегию «от общего в частному», даже когда это было непродуктивно.

среды иностранного студента в Украине в условиях подготовительных факультетов высших учебных заведений. Исследовано характер воздействия условий пребывания на эмоционально-психологическое состояние студента-иностранца и на эффективность обучения. Прослежены пути взаимоотношений иностранного студента с субъектами-участниками образовательного процесса. **Ключевые слова:** образовательная среда, образовательные факторы, подготовительные факультеты, иностранные студенты, естественные дисциплины

**Summary.** The main components of educational environment of foreign student of preparatory departments of higher education in Ukraine are considered. An influence of habitation conditions on emotional and psychological state of foreign students and on effectiveness their learning was investigated. Relationship of foreign student with members of the educational process was studied. **Keywords:** Educational environment, educational factors, preparatory departments, foreign students, natural disciplines.

#### Література

1. Педагогический словарь: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений]; под. ред. В. Загвязинского, А. Закировой. – М. : «Академия», 2008. – 352 с.
2. Бойчук Ю.Д. Теоретико-методичні основи формування еколого-валеологічної культури майбутнього вчителя : автореф. дис... докт. пед. наук / Ю.Д. Бойчук. – Харків, 2010. – 44 с.
3. Наволокова Н.П. Пактична педагогіка для вчителя / Н.П. Наволокова, В.М. Андреева – Х. : «Основа», 2009. – 120 с.
4. Шмоніна Т.А. Роль і місце цифрових освітніх ресурсів у процесі підготовки іноземних громадян до вступу у ВНЗ України / О.П. Кулик, Т.А. Шмоніна, С.В. Солонська // Язык и специальность: актуальные проблемы обучения иностранцев в высшем учебном заведении : тезисы докл. I Международной научно-метод. конф., – Х.: ХНУРЕ, 2010. – С. 151-152
5. Мастерова В.А. Воспитательно-образовательная среда вуза как средство развития творческой личности будущего государственного служащего : автореф. дис... канд. пед. наук / В.А. Мастерова. – Саратов, 2003. – 16 с.

Подано до редакції 12.01.2011



вплив. Іноземні студенти дуже часто намагаються знайти друзів саме серед українських ровесників, які добре розуміються на звичаях, орієнтуються в різноманітних ускладнених життєвих ситуаціях і завжди можуть допомогти іноземцю доброю порадою в тому чи іншому випадку. Іноземні студенти намагаються копіювати моделі поведінки українських студентів, що призводить до їхньої скорішої адаптації в Україні. Особливе значення мають взаємини з родиною та близькими друзями. Вони забезпечують теплий духовний стан студента-іноземця, є надійною підтримкою та мають вагомий вплив на формування комфортних умов його існування в Україні.

Полікультурне освітнє середовище – сукупність підсистем, які цілеспрямовано забезпечують досягнення освітніх цілей учасниками навчального процесу різних національностей і культур. Освітнє середовище впливає на всі підсистеми особистості: *на біологічну* – в плані збереження та розвитку здоров'я; *на психологічну* – з точки зору забезпечення психологічної стабільності, психогієни, захисту особи від негативних зовнішніх впливів; *на соціальну* – щодо органічного включення особистості в систему соціуму, в систему соціальних відносин [5].

**Висновки.** Психологічні, духовні, національні лінгво-культурологічні та матеріальні умови перебування іноземних студентів є невід'ємними складовими освітнього середовища. Ці компоненти чинять як позитивний, так і негативний вплив на студента-іноземця, знаходяться у взаємодії між собою та формують емоційно-психологічний стан студента-іноземця.

Кадровий потенціал, матеріально-технічне забезпечення вищих навчальних закладів, сучасні педагогічні технології належать до провідних факторів освітнього середовища іноземних студентів. Ці елементи є найбільш важливими в процесі отримання знань і безпосередньо впливають на якість навчання.

Офіційне й неофіційне комунікативне оточення іноземного студента та взаємини між ними складають третю компоненту полікультурного освітнього середовища і певним чином впливають на умови існування та навчання.

Отже, формування сприятливого освітнього середовища для іноземних студентів у вищих навчальних закладах України позитивно впливає на всі сфери їхньої життєдіяльності, створює комфортність перебування у нашій країні, стимулює здоровий розвиток особистості та забезпечує високу ефективність навчання.

**Перспективи та подальші дослідження.** На нашу думку, актуальним є моніторинг усіх аспектів впливу факторів освітнього середовища на іноземних студентів, ураховуючи національно-культурні особливості окремих етнічних груп.

**Резюме.** У статті розглянуто основні складові освітнього середовища іноземного студента в Україні в умовах підготовчих факультетів вищих навчальних закладів. Досліджено характер впливу умов перебування на емоційно-психологічний стан студента-іноземця та на ефективність навчання. Прослідковано шляхи взаємин іноземного студента з суб'єктами-учасниками освітнього процесу. **Ключові слова:** освітнє середовище, освітні фактори, підготовчі факультети, іноземні студенти, природничі дисципліни

**Резюме.** В статье рассмотрены основные составляющие образовательной

## Форма образуемых целей на ранних этапах юношеского возраста

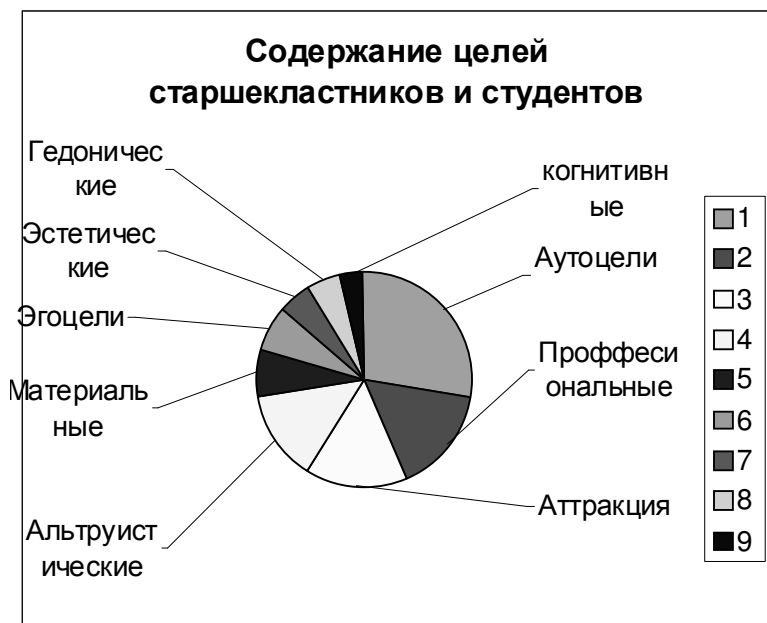
Форма цели	Старшекл (13-15лет)	Студ.(16-17лет)	Студенты (18-19лет)	Студенты(20-21лет)
Образ-синкрет	1,0	0,5	0,1	0,0
Образ восприятия	0,5	0,8	0,7	0,2
Редуцированное представление	3,7	1,7	0,6	0,7
Представление, соответствующее реальному объекту	22,5	9,0	6,7	3,5
Образ-схема	1,4	2,8	4,6	5,0
Образ-символ	0,3	1,8	5,7	7,9

В дальнейшем при обработке данных, мы исходили из положений Ж.Нюттена. Так, им были разработаны два кода: временный и код анализа содержания. Для анализа целевых конструктов использовались такие показатели: разработанность, дифференцированность, структурированность и динамичность.

Материалы теста, полученные посредством завершения предложений, позволили нам судить о конкретном содержании целей. Используя классификацию Нюттена, мы выделили десять главных категорий, имеющих принципиальное значение для кодирования содержательной стороны целей деятельности:

1. Тот или иной аспект личности самого субъекта – эгоцели.
2. Активность, связанная с саморазвитием, самореализация - аутоцели
3. Всякая активность, направленная на деятельность: активность вообще, профессиональная деятельность и учеба – профессиональные цели
4. Все, что касается контактов с другими людьми, общение – аффилиативные цели.
5. Активность, связанная с познанием, получением информации – когнитивные цели
6. Активность, связанная с наличием определенных ценностей – материальные цели
7. Трансцендирующие объекты (религия, семья, любовь) – аттракция цели
8. Активность, связанная с отдыхом, развлечениями – гедонические цели
9. Активность, связанная с прослушиванием музыки, игрой на инструментах, занятием вокалом, искусством – эстетические цели
10. Забота о близких, всем человечестве – альтруистические цели

Результаты представлены в гистограмме 1



Как показывают результаты исследования, доминирующими для студентов являются аутоцели, связанные с саморазвитием, самореализацией, самосовершенствованием(81%). В основном активность студентов направлена на изменение внутреннего мира, предметом активности становится внутренний мир, его преобразование, трансформации, в которой целеполагание идет по линии разработки Я-концепции, перехода на новые ценности, овладение новыми личностными качества, отвечающими требованиям новой для них субкультуры.

В этом проявляется возрастной аспект, особая чувствительность к самореализации и самосовершенствованию внутреннего мира. Находит отражение в целеполагании юношества и цели аттракции - любить, быть любимой, видеть любимого, быть счастливой и т.д.(45%). По-видимому, эта активность связана с семейным самоопределением, которая находит особое выражение в ранней юности.

Достаточно весомо представлены профессиональные цели (46%), связанные с обучением в университете, желанием его закончить, получить диплом, стать хорошим учителем, переводчиком (студенты по специальности «Английский язык и литература»).

Почти на таком же уровне выражены и альтруистические цели (40%), направленные на заботу о близких, о благе всего человечества

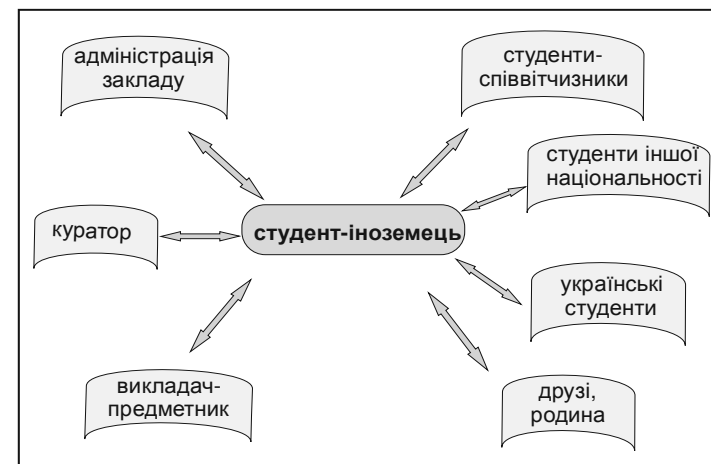


Рис. 2. Офіційне й неофіційне комунікативне оточення студента-іноземця

В освітньому середовищі відбуваються інформаційні, статусні та рольові обміни особистостей, функціонують емоційно-чуттєві поля взаємодій та взаємовпливів.

Адміністрація вищого навчального закладу, куратор та викладачі-предметники складають офіційне комунікативне оточення іноземного студента та безпосередньо формують окреслені умови навчання. Адміністрація закладу безпосередньо впливає на формування матеріальних умов перебування іноземних студентів в Україні, а викладацький склад закладу впливає на створення оптимальних психологічних та духовних умов перебування іноземних студентів в нашій країні. Знання специфіки прояву національно-психологічних особливостей представників конкретних етнічних груп полегшує діяльність педагога. Завдяки добре поставленій виховній роботі викладачів нівелюються конфлікти на національному підґрунті, створюється сприятлива психологічна атмосфера в окремій групі.

Студенти-співвітчизники, іноземні студенти інших національностей, українські студенти, друзі та родина складають неофіційне комунікативне оточення іноземного студента.

Спілкування іноземних студентів з усіма вище переліченими суб'єктами відзначаються певною специфікою. Взаємини «студент-іноземець – студент-співвітчизник» найчастіше характеризуються дружелюбністю, розумінням, взаємодопомогою. Міжкультурні взаємини іноземних студентів різних національностей носять ознаки обережності, недовіри, іноді нерозуміння, навіть агресії. Контакти з українськими студентами завжди мають позитивний

цікавим і багатогранним та підвищують мотивацію студентів до навчання.

Виходячи з особливостей викладання природничих дисциплін іноземним студентам, найбільш продуктивними для них є активні методи навчання, а саме: виконання вправ, лабораторних робіт, складання таблиць, написання творів, бесіди та дискусії, робота з книгою. Такі пасивні методи як розповідь, лекція, спостереження не є результативними і мають мати місце лише наприкінці вивчення курсу навчальної дисципліни.

Позитивну роль у формуванні комфортних умов навчання, а отже й сприятливого освітнього середовища, відіграє гармонічне застосування усіх форм навчання: індивідуальної, групової, парної, фронтальної та колективної. Використовуючи різноманітні форми організації навчальної діяльності студентів (проблемно-розвивальні та інформаційно-комунікативні) [2, с. 19], вони виконують стимулюючу, організаційну, координаційну, систематизуючу й структуруючу, виховну та психологічну функції [3, с. 36, 38].

Дуже важливими є візуальні, аудіальні та аудіовізуальні засоби навчання, тобто засоби з чуттєвою модальністю. Саме з їх допомогою стає можливим дотримання принципів наочності та доступності, які відіграють першорядну роль у процесі вивчення природничих дисциплін в іншомовній аудиторії та значно прискорюють процес засвоєння знань.

Незалежний контроль знань виключає суб'єктивне ставлення викладача до студента, дає можливість адекватно оцінити рівень його знань, стимулює студентів до самостійної роботи, розвиває відчуття справедливості, сприяє комфортному психологічному мікроклімату в групі. Такий контроль успішності студентів можливо здійснювати завдяки кредитно-модульній або рейтинговій системі, проведенню автоматизованих тестових контролів тощо.

Використання цифрових освітніх ресурсів у навчальному процесі забезпечує: максимальну візуалізацію та наочність представленого матеріалу, підвищення зацікавленості та мотивації студентів, можливість диференційованого та індивідуального підходу до кожного студента, підвищення ефективності сприйняття та засвоєння навчальної інформації студентами, активізацію самостійної роботи студентів, інтенсифікацію процесу навчання загалом. Але головна задача, яку дозволяє розв'язати застосування цифрових освітніх ресурсів, – зробити студента активним учасником процесу пізнання упродовж усього періоду навчання [4].

Особливістю сучасного полікультурного освітнього середовища є те, що учасники освітнього процесу – представники різних національностей, носії різних культур, і вони будують взаємовідносини виходячи зі своїх уявлень про взаємодію. Ці уявлення можуть не збігатися в силу культурних відмінностей, різних систем цінностей, відмінного розуміння соціальних ролей тощо. Тому ці взаємини багатогранні й носять більш дискретний характер, ніж у монокультурному освітньому середовищі. Взаємини іноземного студента з різними суб'єктами освітнього середовища представлені на рис. 2.

В меньшей степени проявляется активность, связанная с материальными целями (21%) и эгоцели (20%), которые выражают аспект собственного «Я» («чтобы все было по-моему», «делать все так, как я думаю» «найти свое «Я»). Незначительно выражена активность, связанная с переживанием удовольствия, (гедонические цели), (15%), и эстетические (15%). По-видимому удовольствие и наслаждение подавляются сильным желанием выразить себя как личность, состояться как личность в период, когда социальная ситуация приобретает такую развернутую форму. Иными словами, в ранний период юношества личностное получает доминирующее значение по сравнению с другими аспектами социализации.

Когнитивные цели представлены значительно ниже (всего 10%), что может стать особым фактором снижения активности в получении знаний в вузе.

Данные исследования позволяют представить эмпирическую картину по развитию целеполагания в раннем юношеском возрасте. Представим эти показатели в таблице 21.

Таблица 2

**Основные показатели целеполагания раннего юношеского возраста**

Основные показатели целеполагания	Кол-во ст.классников	Коэффициенты	Кол-во студентов	Коэффициенты
Разработанность	12	0,3	12	0,7
	14	0,5	60	0,4
	24	0,6	32	0,3
Дифференцированность	10	0,2	16	0,3
	14	0,4	63	0,3
	26	0,6	35	0,8
Структурированность	12	0,2	15	0,4
	13	0,4	68	0,7
	25	0,5	33	0,6
Уровень развития	11	0,3	66	0,5
	23	0,5	26	0,6
	26	0,2	28	0,8

Разработанность – детализация целей, выбираемых субъектом, освоенность их субъектом, а не только начальное знакомство или знакомое существование объекта будущего результата. В ответах студентов этот показатель представлен подробным описанием целеполагания и целедостижения ( закончу университет, уеду в Англию( Аня Щ.), выйду замуж, рожу двоих детей , будет дом, машина (Таня М.) У старшеклассников

цели слабо разработаны: нет детализации целеполагания и целедостижения (поступлю в университет, хочу стать актрисой, прыгнуть с парашюта и т.д.). Хотя цель выбирается, однако без учета средств и способов ее достижения или она неадекватна по отношению к личности, или нереальна в своем проявлении к субъекту и той жизнедеятельности, в которой он взаимодействует. Так, старшеклассница Аня Т. составила свою картину целеполагания: закончить школу, поступить в университет (учится очень неохотно и неуспешно, не обладает специальными способностями), или Маша Р. отвечает: слетать на Луну, выйти замуж за олигарха, стать матерью 6-ти детей.

Дифференцированность – это разнообразие целей, способность выбора целей из разных сфер жизнедеятельности, а также в различных пространствах, в различных контактах с людьми. У старшеклассников цели группируются только в области выбора будущей профессии, а также личностного развития. У определенной части студентов (75%) дифференцированность недостаточно выражена (0,3). Это подтверждают их ответы. Так, студентка Марина К, (18 лет) отвечает: было лето, сбилось мое желание съездить за границу, хочу увидеть своего любимого, быть счастливой.

Структурированность – это соподчиненность, иерархия целей, сложившихся на данный период времени. Для студентов на вершине иерархии цели, связанные с окончанием университета, получением диплома, высшего образования, овладением профессией, профессиональными навыками. Для старшеклассников – окончание школы и поступление в университет. Иными словами доминирующими целями являются профессиональные. Подчиненную роль выполняют цели аттракции, семейного счастья, будущего материнства. Так, ответы: мечтаю о нормальном ребенке, выйти замуж, всю жизнь прожить с одним человеком, родить ребенка, стать хорошей мамой и т.д.

Уровень развития – это обобщенный показатель развития указанных выше компонентов целеполагания, а также показатель динамики в целеполагании, свобода продвижения в выборе более сложных и продуктивных целей, социально значимых и социально одобряемых, т.е. движения от экстенсивного уровня к свободному уровню целеполагания, к интрасенсивному. Данные исследования указывают, что и в старшем школьном возрасте и у студентов уровень развития целеполагания в значительной степени имеет низкие показатели (0,2 – 0,6). И только у 36% - показатель составляет (0,7 – 0,8). Иными словами, целеполагание в раннем юношеском возрасте находится в значительной мере на уровне развития как особого новообразования, обусловленное внешними моментами жизнедеятельности, не освобождено от ананказма, т.е. императивного воздействия взрослых. А для формирования будущего профессионала очень важно высокая разработанность и развитость целеполагания, преодоления экстремности, что должно обусловить построение новой личности студента.

Ценности определяются как личностный смысл явлений для индивида [Фридман, 8, С.28], а также как коллективные представления о положительной или отрицательной значимости для человека и общества тех или иных явлений, предмета, а также абстрактных идей [Морозов,с252]. Ценности возникают в условиях культурного бытия и обладают совершенством в духовном бытии.

стан студентів. Низький температурний режим у зимовий період, коротка денна тривалість та замала для мешканців південних країн сумарна річна кількість сонячних годин, відмінна вологість повітря тощо негативно впливають на емоційний стан іноземців. Крім того, їхня імунна система неготова до місцевих збудників інфекційних хвороб, тому вони більш схильні до захворювань на території України, ніж вдома. Стан здоров'я (як фізичного, так і психологічного) залежить від усіх вище перелічених складових умов перебування іноземних студентів в Україні.

До духовних умов перебування ми віднесли релігійні погляди, традиції та життєві цінності. Здавна розбіжності релігійних поглядів призводили до конфліктів та війн. Сучасний духовний рівень розвитку особистості та суспільства вимагає толерантного ставлення до будь-якої релігії. Для створення комфортних духовних умов перебування іноземних студентів в Україні адміністрація вищого навчального закладу та викладачі мають надавати можливість студентам-іноземцям зберігати національні традиції та здійснювати необхідні для них релігійні обряди. Окрім того, таке ставлення до життєвих цінностей інших культур збагачує світогляд та сприяє духовному розвитку українців.

Національні лінгво-культурологічні умови існування сформовані особливостями культури та мови рідної країни студента, що склалися за умов історичних та політичних подій, а також країни навчання.

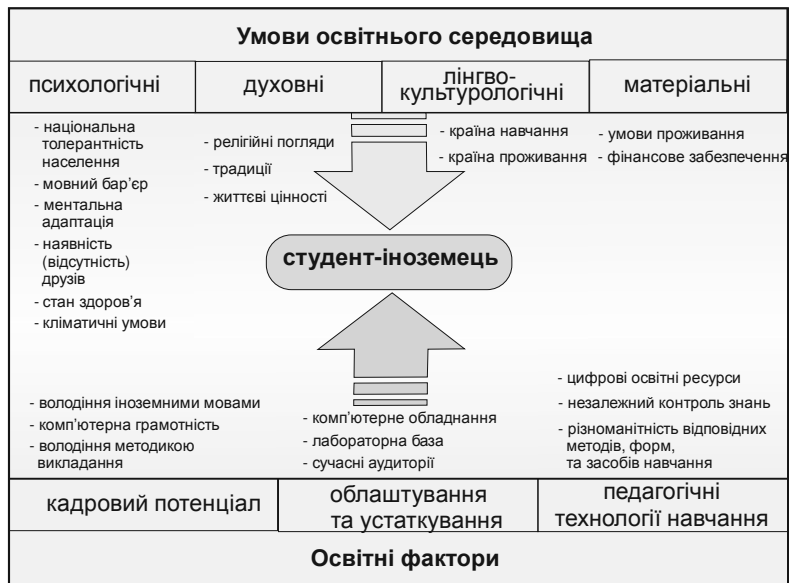
Матеріальні умови також посідають не останнє місце. Задовільні умови проживання та достатнє фінансове забезпечення позитивно впливають на будь-яку людину. Надійна підтримка адміністрації або родини та друзів є дуже важливою для іноземного студента.

З посиленням євроінтеграційних процесів Україна має себе позиціонувати конкурентоспроможною в такій сфері освітніх послуг як професійна підготовка іноземних студентів. Кадровий потенціал, сучасне матеріально-технічне обладнання вищих навчальних закладів та сучасні педагогічні технології становлять *освітні фактори* – другу складову освітнього середовища студента-іноземця.

Для забезпечення якості навчання кваліфікований викладач має володіти методикою викладання на нерідній мові, на достатньому рівні володіти інформаційно-комунікативними технологіями та іноземними мовами. Навчальна, розвивальна та виховна діяльність викладача повинна бути спрямована насамперед на підвищення мотивації студентів.

У зв'язку зі вступом великої кількості студентів-іноземців на медико-біологічні та технічні спеціальності задля досягнення високого рівня підготовки фахівців великого значення набуває рівень природничо-наукової підготовки іноземних студентів, яка починається саме на підготовчому факультеті. Основою вивчення природничо-наукових дисциплін є експеримент та практика. Наявність лабораторної бази – це необхідна умова якісного засвоєння хімії, фізики, біології.

Вагомою складовою освітніх факторів є використання сучасних педагогічних технологій. Саме різноманітність адекватних методів, форм і засобів навчання та доцільне їх застосування роблять навчальний процес більш



**Рис.1. Вплив умов освітнього середовища та його факторів на іноземного студента в Україні**

За нашими спостереженнями психологічні, духовні, національні лінгво-культурологічні та матеріальні *умови освітнього середовища* є найбільш впливовими.

Національна толерантність та миролюбність корінного населення України відіграє особливу роль і забезпечує духовний комфорт іноземних студентів. Подолання мовного бар'єру є також однією з провідних умов комфортного перебування іноземців в Україні. Це особливо важливо для початкового періоду перебування іноземних студентів в Україні. Саме в цей період студенти потребують підвищеної уваги з боку куратора та друзів.

Представники інших країн, як носії різних культур, убравши з дитинства відповідні до них моделі поведінки, образ мислення, розуміння людських вчинків, повинні адаптуватися до менталітету українців. Велику допомогу в цьому надають земляцтва та друзі. За часів Радянського Союзу земляцтва різних країн були дуже розвиненими та вправно виконували цю та інші функції. Сьогодні, на жаль, залишилося мало повноцінно діючих земляцтв, проте проблема адаптації іноземних студентів до української ментальності існує. Отже наявність або відсутність друзів, які довше знаходяться на території України і вже мають певний досвід з цього питання, має велике значення у процесі формування комфортних психологічних умов існування іноземців у нашій країні.

Незвичні кліматичні умови безумовно також впливають на психологічний

При входженні в соціальне, соціокультурне, діяльнісне пространство человек вынужден в пределах своего психотипа различным образом адаптироваться к нормативным требованиям этих сред и внутренне трансформироваться, меняя сам механизм и направленность значимости. Сначала цель, задача, а затем более сложные типы нормативных оснований превращаются в более значимое, чем собственные желания и стремления, в «предметы» преобразования, коррекции. Ценности появляются на базе «истинных» воззрений, преодолевших случайность мнений. Но если приближение к пониманию «истин» совмещено с трансформацией базы значимостей и самоопределенности в пользу «истинного», то сдвиги на пути повышения становятся способствующими приближению понимания «истины».

Существенным различием между целью и ценностью является следующее. Цель является мыслительным, осознанным представлением о желаемом и возможном состоянии меняющегося или преобразуемого «объекта», предполагающим соответствующие действия по ее достижению в конкретных условиях. Во время достижения цель обладает нормативным «требующим» статусом и неизменным до ее переопределения или обесценивания.

Цель характерна для социодинамического, социокультурного деятельностного бытия, хотя ее формы введена и реализации вносятся и в иные, более сложные типы бытия, например, культурное или духовное, но как обеспечивающее, служебное, не деформирующее базисный процесс.

Для того, чтобы цель не оставалась представлением о «будущем» состоянии преобразуемого объекта, необходимо иметь субъективное отношение к содержанию цели в рамках нормативного статуса цели, ведущее к готовности приводит актуальное состояние объекта в требуемое.

Для того, чтобы «возникла» ценность, следует сначала осуществить построение мировоззренческой картины на достаточном для этого уровня абстрактности и выражением сущностных представлений о мире, т.е. построение онтологического бытия. Это возможно лишь на наиболее высоком уровне познавательного отношения к реальности, как правило, в философии, при поддержке логических форм организации мышления и методологическом сопровождении цикла построения. Именно субъективная оценка онтологемы и понимание ее по содержанию и устремленности к воплощению и составляет содержание ценности(1). Тем самым цели и ценности имеют различные происхождение и предназначенность. Но без опыта в целеполагании и целеосуществлении не начинается и этап выявления и построения ценностей, протекаемый в культурной и духовной средах. На этапе раннего юношеского возраста, когда появляется какой-то опыт в целеполагании и целереализации, разрабатываются и ценности, связанные с субкультурой и интеллектом личности. В данном исследовании, используя методику САТ А.Маслоу (адаптация опросника РО1 Эверета Шострома) мы попытались выяснить, какие же ценности присущи старшеклассникам и студентам на фоне разнообразного жизненного выбора, а также их связь с целями деятельности. В исследовании принимали участие старшеклассники школ г.Ялта и студенты 1-Ш курсов Крымского гуманитарного университета. Всего 160 чел. САТ измеряет самоактуализацию по двум базовым и ряду дополнительных шкал. 12

дополнительных шкал составляют 6 блоков – по две в каждом. Каждый пункт теста входит в одну или более дополнительных шкал и, как правило, в одну базовую. Таким образом, дополнительные шкалы фактически включены в основные, они содержательно состоят из тех же пунктов. Результаты исследования представлены в диаграмме № 1. Как показывают данные опросника

#### Литература

1. Анцыферова Л.А. Стратегия цели
2. Анисимов О.С. Цели и ценности: сущностные сопоставления // Мир психологии. – 2008. - № 4.
3. Поляков А.М. Особенности целеобразования у подростков с интеллектуальной недостаточностью // Вопросы психологии. – 2009. - № 6
4. Спенсер Г. Основы психологии / Спенсер.- СПб., 1898.
5. Тихомиров О.Б. Психология мышления. Учеб.пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений. М.: Изд.центр «Академия», 2002

Подано до редакції 23.01.2011

УДК 316.37+316.6: 159.923

### ВРОЖДЕННАЯ АЛЬТРУИСТИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА ПОЛОВОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА

*Валерий Романович Кейсельман (Дорожкин)*

*доцент кафедры глубинной психологии и психотерапии*

*к.психол.н., г. Симферополь*

*Таврического национального университета им. В. И. Вернадского*

**Постановка проблемы.** Все известные нам исследования взаимосвязи альтруизма и сексуального поведения лежат в сфере этологии (см. работы М.Л.Бутовской, В.Р.Дольника, А.В.Любарского, А.И.Протопопова, И.Эйбл-Эйбесфельдта и др.; кстати, именно поэтому в данной статье мы будем ссылаться в основном на этологов), в психологии же их практически нет (исключение составляет [2]). Между тем, альтруистическое поведение, а в особенности такой его вид, как половой альтруизм, значимо определяет не только отдельные аспекты сексуального взаимодействия между людьми, но и регулирует выбор полового партнера в целом.

С другой стороны, альтруистическая компонента социального поведения значимо влияет на формирование брачных институтов (подробнее об этом см. [2]), что также имеет непосредственное отношение к определению полового поведения человека.

**Анализ исследований и публикаций.** Для того чтобы лучше понять взаимовлияние альтруизма и полового поведения, мы обратимся к понятию, первоначально введенному в этологии, и характеризующему взаимоотношения самца и самки в брачный период. Понятие, о котором мы говорим, получило название: «инверсия доминирования». Инверсия доминирования (ИД) происходит у животных в период брачных отношений. Вот что пишет по этому

самореалізації.

У центрі моделей освітнього середовища переважно стоїть студент. Окремі дослідники у центрі структури внутрішнього освітнього середовища навчального закладу виділяють три компоненти: зміст, організації, педагогічні технології. Розвиток досліджень у цій галузі приводить до появи нових характеристик освітнього середовища, зокрема таких, як діяльність, особистісно-зорієнтований підхід до його формування, властивість трансформуватися, наприклад, у телекомунікаційне освітнє середовище.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що освітнє середовище є динамічним, еволюційно розвивається, змінюється під впливом освітніх реформ і соціуму (В.Євдокимов, М.Євтух, І.Зазюн, В.Лозова, І.Прокопенко та інші).

**Мета статті** – виявити та проаналізувати складові компоненти й основні характеристики сприятливого освітнього середовища для навчання іноземних студентів в Україні, яке сприяє підвищенню якості їх природничо-наукової підготовки.

**Виклад основного матеріалу.** Якість освіти безпосередньо залежить від комфортності перебування студента та його взаємодії з різними суб'єктами освітнього середовища. Освітнє середовище іноземних студентів містить усі фактори соціалізації людини, в тому числі духовні, психологічні, матеріальні компоненти та процес навчання й виховання. Але існують й притаманні лише іноземним студентам особливості. Кожне покоління людей виражає свій досвід, знання й уміння, психологічні якості в продуктах національної культури та в рідній мові. Людина поступово засвоює суспільний та культурний досвід в процесі навчання й виховання. Отже, мешканець будь-якої країни характеризується індивідуальними національними лінгво-культурологічними характеристиками, які більш чи менш впливають на всі аспекти життєдіяльності людини.

Об'єктами дослідження в освітньому середовищі можуть бути його складові, структура, критерії оцінки, позитивні та негативні взаємодії, фактори впливу на студента різних суб'єктів освітнього процесу, спрямованість мотивації студентів, виявлення ціннісних орієнтацій, застосування механізмів управління освітнім середовищем з метою мінімізації негативних впливів на студента, визначення порогових рівнів інтеграції освітнього та соціального середовищ.

Складові компоненти освітнього середовища іноземних студентів представлені умовами навчання та взаєминами студента-іноземця з іншими суб'єктами освітнього середовища. Взаємний вплив та інтеграція всіх складових освітнього середовища формують комфортність перебування та навчання іноземного студента в Україні і, таким чином, безпосередньо регулюють якість навчання.

Найбільш впливові складові частини освітнього середовища іноземного студента в Україні представлені на рис.1, 2.

### Література

1. Короткова Ю. М. Організація університетської освіти у сучасній Греції / Ю. М. Короткова // Розвиток еллінізму в Україні у XVIII–XXI іж. : зб. матеріалів іж нар. наук.-практ. конф., 21–23 травня 2007 р. – Маріуполь, 2007. – С. 244–246.
2. Κιντής Α. Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα / Α. Κιντής // Ψυχο-Παιδαγωγικό Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό. – Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα, 1989. – Τ. 1. – Σ. 590–596.
3. Οδηγός Σπουδών (2002-2003). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας. – Αθήνα, 2002. – 232 σ.
4. Οι σπουδές στην ΑΣΠΑΙΤΕ 2010-2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.aspete\\_guide\\_gr.pdf](http://www.aspete_guide_gr.pdf).
5. Χάρης Κ. Εκπαιδευτικών εκπαίδευση και επιμόρφωση στην Ελλάδα / Κ. Χάρης // Ψυχο-Παιδαγωγικό Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό. – Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα, 1989. – Τ. 3. – Σ. 1743–1746.
6. Το Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.enl.uoa.gr/swf/indexloader.html>.

Подано до редакції 28.01.2011

УДК 378.147: 50

### ФОРМУВАННЯ СПРИЯТЛИВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВИМ ДИСЦИПЛІНАМ

*Шмоніна Тетяна Анатоліївна, старший викладач  
Харківський національний автомобільно-дорожній університет*

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах Україна намагається набутти ознак Європейської держави за всіма показниками, в тому числі і в галузі освіти як основної складової розвинутого суспільства. У зв'язку з цим вищі навчальні заклади України мають надавати вищу освіту як вітчизняним, так і іноземним громадянам згідно світових вимог. Особливого значення набуває формування сприятливого освітнього середовища як невід'ємної складової педагогічних умов ефективної підготовки іноземних студентів в Україні.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Сучасне поняття освітнього середовища визначено як сукупність духовних (цінності, які культивуються, психологічний клімат, традиції) та матеріальних умов, активної діяльності суб'єктів освітнього процесу – викладача і студентів, характеру їхніх взаємин та зовнішніх зв'язків. Освітнє середовище багато в чому визначає ефективність результатів виховання й освіти в цілому [1, с. 27].

Сьогодні педагогічної практики розглядає освітнє середовище для кожного студента як універсальний соціально-громадський майданчик, де відбувається процес визнання та сприйняття його можливостей і здібностей, урахування власних потреб, інтересів, формування ціннісних орієнтацій,

поводу В.Р.Дольник: «На якій-то момент, обычно незадолго до спаривания, самец переходит в подчиненное положение и всячески демонстрирует самке, что он не страшен и послушен. Биологическая цель этого широко распространенного приема – не испугать самку, избежать ее агрессии. Мужчина под действием этой программы встает на колени, терпит ритуальные побои, выполняет любые поручения, клянется всю жизнь носить на руках, достать звезды с неба, по первому требованию прыгнуть с моста и пр. Наоборот, самка в период ухаживания может регрессировать, начать демонстрировать поведение детеныша своего вида. Самец должен на это адекватно ответить: у одних видов принести или отрыгнуть пищу, у других – схватить какой-нибудь предмет и поднести его как подарок, у третьих – хотя бы прикоснуться ртом ко рту. Ритуальное кормление есть и у людей – вспомните поцелуи, подарки, приглашение в ресторан» ([1]).

Самое интересное, что у ближайших к нам эволюционных предков – человекообразных обезьян – ИД нет и в помине. Они живут по гаремному принципу, где самки полностью подавлены и подчинены. Самцы никогда не заботятся о самках и своих собственных детенышах, не кормят их, не ухаживают за ними, а к спариванию прибегают путем принуждения и подавления самок (см. [1]).

В итоге получается достаточно неожиданный парадокс: почему-то мы, люди, унаследовали эволюционно более раннюю программу поведения, не свойственную нашим прямым предкам. Ведь действительно, мужчинам присуще оказание помощи женщинам даже вне непосредственных сексуальных целей. Мужчины предупредительны, галантны, ведут себя как джентльмены: заботятся, уступают место в транспорте; отдают свою теплую одежду, если женщина замерзла; помогают донести тяжести; охотно делятся с женщинами любовью, доступными им ресурсами и пр. То есть мужчины в присутствии женщин практически сразу попадают под действие программы инверсии доминирования. Причем подобное поведение наблюдается даже тогда, когда у них не только нет сексуальных намерений, но и женщина является для них асексуальным объектом. Более того, подобный стиль отношений между мужчиной и женщиной ценится во все века и в большинстве культур. Очевидно, что данное поведение транслируется из поколения в поколение и имеет не только культурную, но и врожденную основу.

В качестве факторов, благоприятствующих описанному стилю взаимоотношений между мужчинами и женщинами, в этологии принято выделять следующие аспекты ([1], [6]):

1. «Гиперсексуальность» женщин.

В отличие от любых других живых видов, в человеческой популяции любая половозрелая женщина практически всегда находится в состоянии сексуальной готовности. По природным меркам сексуальность женщины явно избыточна в отношении к той репродуктивной функции, которой она служит. Если для самцов многих видов перманентная сексуальная готовность является нормой, то половые возможности женщин абсолютно уникальны. Отвечая на вопрос, какая же эволюционно-адаптирующая функция «гиперсексуальности» женщины, этологи ([1], [6]) говорят о том, что за счет этой своей особенности

женщины могут постоянно удерживать около себя мужчин, то есть они становятся сексуально привлекательными на протяжении всего репродуктивного периода, который практически совпадает с периодом зрелости. Естественно поэтому, что находящиеся рядом с женщинами мужчины инстинктивно начинают выстраивать свое поведение в рамках ИД. А влияние этой программы на мужчин длится практически всю их жизнь.

2. Удлинение периода детства человеческих детей.

Необычайно длительный в отношении детенышей всех других видов срок беспомощности детей приводит к тому, что женщина вынуждена долго находиться в дезадаптирующем её симбиозе с ребенком. Для выживания диады «мать-ребенок» необходима забота извне, со стороны других людей. Удлинение периода детства и социальной незрелости детей также благоприятствует вовлечению отца в процессы заботы о диаде «мать-ребенок», что дополнительно усиливает программу ИД.

К факторам «гиперсексуальность женщин» и «удлинение периода детства человеческих детей» в психологии принято добавлять культурную составляющую воспитания, делающую акцент на необходимости и даже обязательности мужской помощи женщинам. «Если мы рассмотрим все известные человеческие общества, мы повсюду найдем ... некоторый набор постоянных правил, побуждающих мужчин помогать женщинам ...» ([4]).

Нечто подобное было обнаружено в рамках различных социально-психологических исследований. На статистически значимом материале было убедительно доказано, что «женщины не только получают больше предложений о помощи в определенных ситуациях, но они также чаще обращаются за нею. Они вдвое чаще приходят к медикам и психиатрам. Именно женщины составляют основную массу тех, кто обращается за советом на радио или в специализированные консультационные центры. Они значительно чаще приветствуют помощь со стороны друзей» ([3]). Более того, в магистерской работе Н.Павловой, которая проводилась под нашим руководством, благодаря серии наблюдений было установлено, что мальчики уже в возрасте 3-4 лет более чем в четыре раза чаще проявляют альтруистическое поведение в отношении девочек, чем наоборот.

Другими словами, мужское поведение в отношении женщин подвержено влиянию ИД, мужчины уступают и передают женщинам все доступные им ресурсы, а значит, ведут себя альтруистично. Данный тип альтруистического поведения образует его особый подвид, который можно назвать половым альтруизмом. Половой альтруизм сопряжен также с переживанием мужчинами искренней радости оттого, что женщины принимают именно их дары и подношения. Они, по выражению супругов Д. и Л. Палмеров «стремятся идти навстречу желаниям своей спутницы и детей даже в ущерб собственным интересам» ([5]). Более того, половое поведение запускает у мужчин не только ИД, но в норме подавляет у них агрессию в отношении женщин. То, что мужчины по праву более сильных и крупных особей могли бы получать путем принуждения, они выпрашивают с помощью ухаживаний и различного рода задабриваний.

Для объяснения эволюционных корней ИД и опирающегося на данное

Отже, Греція, на відміну від інших європейських країн, досить пізно (з 1831 року) починає приділяти увагу освіті викладачів середньої школи. За весь період розвитку університетської освіти в підготовці фахівців переважав загальнонауковий та спеціально-предметний компонент, у той час, як психолого-педагогічній підготовці належна увага не приділялась. Навіть на сьогодні в підготовці філологів, викладачів іноземної мови більша частка навчального плану припадає саме на філологічну підготовку. Але цей факт виправдовується тим, що ті випускники, які мають намір викладати в школі, обов'язково мають пройти вступні курси підвищення кваліфікації. Дещо іншою є ситуація на відділенні педагогіки, психології, філософії, де майбутні філологи отримують в однаковій мірі і спеціальну, і психолого-педагогічну підготовку. Окрім випускників університетів, викладати в гімназії та ліцей можуть й власники дипломів технологічних навчальних закладів після навчання на Факультеті педагогічної та технічної освіти за програмою педагогічної підготовки терміном один рік.

Дане дослідження не висчерпує всіх аспектів проблеми, що вивчається. Наукового розв'язання потребують питання змісту, методів, форм і засобів професійної підготовки викладачів різних дисциплін для середньої ланки освітньої галузі в Греції.

**Резюме.** У статті простежено розвиток університетської педагогічної освіти викладачів середньої школи в Греції від моменту створення першого вищого навчального закладу і до початку XXI століття. Подано короткий аналіз підготовки філологів на філософських факультетах університетів, а також діяльності Вищого Факультету педагогічної та технічної освіти з психолого-педагогічної підготовки викладачів технічних дисциплін. **Ключові слова:** університетська педагогічна освіта, викладач середньої школи, психолого-педагогічна підготовка, підготовка філологів, викладач технічних дисциплін.

**Резюме.** В статье прослежено развитие университетского педагогического образования в Греции от момента создания первого высшего учебного заведения и до начала XXI века. Осуществлен короткий анализ подготовки филологов на философских факультетах университетов, а также деятельности Высшего Факультета педагогического и технического образования по психолого-педагогической подготовке преподавателей технических дисциплин. **Ключевые слова:** университетское педагогическое образование, преподаватель средней школы, психолого-педагогическая подготовка, подготовка филологов, преподаватель технических дисциплин.

**Summary.** The development of university pedagogical education in Greece from the moment of the inception of the first higher educational institution to the beginning of the XXI century is traced in the given article. A short analysis of the preparation of teachers for Faculties of Philosophy in universities, as well as the activities of the Higher School of Pedagogical and Technical Education in the psychological-pedagogical preparation of teachers of technical subjects is implemented. **Keywords:** university pedagogical education, teacher of high school, psychological and pedagogical training, teacher training, a teacher of technical disciplines.



- центр міжкультурного виховання;
- центр екологічного виховання;
- центр шкільної та професійної орієнтації;
- консультаційний центр для студентів;
- центр з вивчення проблем творчості;
- центр міжкультурної психології;
- центр шкільної психології;
- центр з вивчення проблем сім'ї;
- архів з історії новогорещької освіти;
- музей історії освіти;
- три читальні зали (філософії, педагогіки, психології) [3, с. 197-213].

Окрім цього, до кафедри педагогіки є прикріпленою експериментальна школа Афіньського університету, де мають можливість проходити педагогічну практику та здійснювати експериментальні дослідження усі студенти філософського факультету.

Варто додати, що викладачів для середньої ланки освітньої галузі поряд з університетами готують і технологічні навчальні заклади (ТНЗ). Якщо в університетах здійснюється підготовка викладачів загальних та спеціальних предметів, то в ТНЗ – технічних.

Головною відмінністю університетської педагогічної освіти є перевага теоретичної підготовки, можливість проводити наукові дослідження, організовувати науково-практичні конференції тощо. Навчання ж у неуніверситетському секторі, головним чином, спрямоване на набуття професійно важливих навичок, вмінь практичної роботи в школі.

Також до ТНЗ належить Вищий Факультет педагогічної та технічної освіти (Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης), який було створено в 2002 році в Афінах. Одним із завдань цього факультету є забезпечення педагогічної підготовки студентів, сприяння впровадженню прикладних досліджень у практику викладання технічних дисциплін, а також організація курсів підвищення кваліфікації та надання додаткової спеціалізації. Диплом Вищого Факультету педагогічної та технічної освіти є рівноцінним диплому будь-якого ТНЗ і дає право викладати предмети спеціальності в гімназії та ліцеї. Термін навчання становить чотири роки (вісім семестрів).

Для випускників ТНЗ, які бажають викладати предмети своєї спеціальності в гімназії чи ліцеї, Факультет педагогічної та технічної освіти пропонує навчання за Програмою педагогічної підготовки терміном один рік. Такі Програми, окрім Афінь, діють в містах, де розташовані філіали Вищого Факультету педагогічної та технічної освіти, а саме в Салоніках, Патрах, Яніні, Волосі, Геракліоні (о. Крит) і Сапес. Окрім цього, Факультет у співпраці з університетами пропонує навчання в магістратурі. На даний момент в стадії розробки перебуває навчальний план магістратури за спеціальністю «Методика викладання предметів спеціальності з використанням новітніх технологій» (Διδακτική Μεθόδων Ειδικότητας με Νέες Τεχνολογίες) у співпраці з Афіньським національним університетом імені І. Каподістрія, а також деякими зарубіжними університетами [4].

**Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.**

явление полового альтруизма используется принцип А.Д.Бейтмана о «незаменимости женщины», в рамках которого женщина рассматривается как ограниченный ресурс, за который мужчины должны состязаться. Вот что пишет по поводу правила А.Д.Бейтмана этолог А.И.Протопопов: «Исключать с целью отбора из процесса размножения самок слишком рискованно, т.к. их нерождённых детёнышей другая самка не родит – она своих-то детёнышей рождает столько, сколько может, а тут ещё за кого-то там другого! То ли дело самец! Не зачатых именно им детей с удовольствием зачнёт другой. Поскольку самки представляют большую ценность для популяции, а самцы рождаются в объективно избыточном количестве, то, следовательно, их персональная ценность для вида гораздо ниже» ([6]).

Правило А.Д.Бейтмана показывает не только большую биологическую ценность женщины, но и более низкую ценность представителей мужского рода. Подобный «дисбаланс ценности» приводит к тому, что в межличностном общении, для того чтобы быть «на равных», мужчинам приходится выравнивать статус, дотягивать его до уровня женского ранга. Как известно, сделать это можно двумя способами: 1) придать своему статусу дополнительный вес за счет особых достижений, заслуг, подарков, передачи ресурса, оказания помощи, проявления услужливого поведения и пр.; 2) обесценить саму женщину и её ранг, понизить её статус до собственного уровня.

История знает немало примеров реализации как той, так и другой стратегий поведения. В отдельные времена мужчины совершали грандиозные поступки и «клали результаты этих дел к ногам своих женщин»; в другие исторические эпохи, женский пол был подавлен и угнетен. Тем не менее, половой альтруизм мужчин в отношении женщин существует как факт и необходимо исследовать целесообразность подобного стиля поведения.

**Изложение основного материала.** По нашему убеждению, наличие программы ИД и полового альтруизма, как следствия, позволяет женщинам иметь дополнительные критерии оценки мужчин, а значит осуществлять выбор партнера по альтернативной программе. Если в природном мире самки всегда ориентированы на наиболее сильных, адаптированных и успешных самцов, выбирая партнеров по принципу «иерархического доминирования» (мачо), то женщины обладают дополнительной программой предпочтения и выбора мужчин по принципу «заботливого ухаживания» (ухажер).

Действительно, у особей женского пола эволюционно более ранних видов выбор партнеров строится в основном по принципу предпочтения «альфовых» самцов. Результатом данной стратегии становится неравномерное распределение самок, когда львиная доля особей женского пола оказываются вовлеченными в перипетии возле небольшой группки чрезмерно востребованных «альф», зато большая доля самцов-омег полностью выпадают из зоны полового интереса самок. Для примера приведем популяцию морских котиков (где 5/6 всего потомства оставляют 1/6 всех самцов) и морских львов (где 4% особей мужского пола обеспечивают 88% всех спариваний). В человеческом обществе подобных диспропорций распределения женщин относительно мужчин не наблюдается.

Во-первых, в нашей популяции работает альтернативная стратегия предпочтения заботливых и ухаживающих мужчин (так называемых ухажеров), а, во-вторых, половой эгоизм альфа-особей наталкивается на мощное ограничение – моногамию.

Существование двух альтернативных программ выбора полового партнера (по принципам мачо и ухажёр) позволяет более равномерно распределять мужчин и женщин относительно друг друга, что, во-первых, уменьшает конфликтность и напряжение в обществе, а, во-вторых, работает на благо внутривидового разнообразия. Последнее обеспечивается тем, что потомство имеют возможность оставлять не только альфовые доминанты, но и вполне интеллигентно ухаживающие мужчины.

Интересно, что моногамия, сдерживающая сексуальную экспансию альфа, сама базируется на целом ряде факторов: 1) длительном чувстве любовной привязанности; 2) продолжительном периоде детства детей; 3) ревности (сплаву чувства собственности и эмоционально-сексуальной привязанности); 4) значительной занятости мужчин и женщин во вне-сексуальном поведении. Что касается последнего, то занятость людей во вне-сексуальном поведении создает направленность на новые достижения и удержание старых, на конкурентные войны и агрессию, обеспечивает самые разнообразные отвлечения и разнообразит жизнь. Таким образом, можно сказать, что любовь формирует **желание** быть вместе, воспитание детей – **необходимость** совместного существования; ревность – **страх** потерять друг друга, а занятость во вне-сексуальном поведении – **отвлечения и передышки** от бремени моногамных отношений. Все вместе эти четыре фактора поддерживают моногамный институт брачных отношений, который является исключительно альтруистическим. Подобная альтруистичность моногамии проявляется сразу в нескольких аспектах:

1) сдерживает агрессивное поведение, которое неминуемо возникло бы в случае наличия большого процента неудовлетворенных «потенциальных отцов»;

2) обеспечивает равномерное распределение женщин относительно мужчин (при моногамии работает альтруистический принцип справедливости);

3) сдерживает сексуальную экспансию «альфа», а, значит, не позволяет входить в мир большому числу доминантов;

4) обеспечивает альтруистам возможность продления рода (а известно, что у альтруистов с репродуктивной успешностью всегда проблемы), а, следовательно, благоприятствует дальнейшей передаче альтруистического гена.

Таким образом, институт моногамии позволяет поддерживать альтруизм из поколения в поколение, а сам он является исключительно альтруистическим порядком формирования семьи.

#### **Выводы.**

1. ИД обладает определённой императивностью и принудительно влияет на поведение мужчин, направляя это поведение в сторону более альтруистического в отношении женщин.

2. Существование двух альтернативных программ выбора полового

плану вводяться дисципліни, покликані забезпечити методичну підготовку філологів через засвоєння таких обов'язкових дисциплін, як «Прикладна лінгвістика у викладанні й засвоєнні мови» та «Методи навчання іноземних мов», а також відносно обов'язкових предметів таких, як «Педагогічне застосування методики навчання англійської мови», «Європейські перспективи у викладанні, вивченні й оцінюванні знань з іноземної мови»; «Паралельне (двомовне) вивчення англійської та новогрецької мов», «Аналіз помилок», «Аналіз спілкування в іншомовному класі», «Педагогічна практика з викладання англійської мови». Але зовсім незрозумілим є той факт, що педагогічна практика належить до відносно обов'язкового блоку, і від її проходження студент може взагалі відмовитись [6].

Викладачі відділення англійської мови і філології, які беруть безпосередню участь в укладанні навчального плану підготовки бакалаврів, пояснюють це тим, що на початку третього курсу навчання студенти вже перебувають у тому віці, коли вони є здатними зробити свідомий й адекватний вибір свого професійного шляху. Тому зовсім не обов'язково проходити педагогічну практику тим, хто має намір займатись, наприклад, перекладацькою діяльністю і навпаки. До того ж, у Греції вчителі перед тим, як пристати до своїх професійних обов'язків, мають пройти підготовчі курси підвищення кваліфікації. Програма останніх, окрім теоретичної підготовки, включає практичні заняття в школі. Отже, за умови бажання студента присвятити себе викладанню англійської мови, він може отримати під час навчання в університеті достатню психолого-педагогічну та методичну підготовку, як теоретичну, так і практичну (останню під час роботи в педагогічній лабораторії та проходження педагогічної практики в початковій і середній школі).

Корисною для дослідження є й діяльність відділень філософії, педагогіки, психології, які розпочали свою роботу з 1987-88 навчального року на філософському факультеті Афіського університету, а згодом й інших університетів. На сьогодні такі відділення складаються з трьох кафедр: філософії, педагогіки і психології і видають випускникам єдиний диплом філолога з певною спеціалізацією у галузі філософії, педагогіки або психології. Викладачі кафедр педагогіки і психології є відповідальними за викладання психолого-педагогічних дисциплін, організацію педагогічної практики, а також проведення різноманітних досліджень у галузі педагогіки і психології студентами всіх відділень філософського факультету. Перелік навчальних дисциплін, що їх вивчають студенти відділення філософії, педагогіки, психології, свідчить про однакову увагу як до викладання філологічних, так і психолого-педагогічних дисциплін. Професійній підготовці майбутніх викладачів-філологів сприяє також і діяльність на відділенні філософії-педагогіки-психології таких утворень, як:

- лабораторія дослідної педагогіки;
- лабораторія дослідної психології;
- психометрична лабораторія;
- технологічна лабораторія прикладної філософії;
- лабораторія освітніх технологій;

самостійність і автономію університету як вищого навчального закладу. Важливою подією також стало прийняття Закону № 1268 від 16 липня 1982 року «Про структуру і діяльність вищих навчальних закладів», який остаточно підтверджував право університету самостійно налагоджувати навчально-виховний процес [1, с. 245].

Незабаром після прийняття цього Закону було створено згідно Президентських Указів № 83 та № 302 від 1985 року три нових університети: Іонійський, Фесалійський та Егейський. Іонійський університет було засновано на острові Керкіра, Егейський – на острові Родос, філіали Фесалійського університету були створені в трьох містах Фесалії<sup>3</sup> – у Волосі, Ларісі і Трікалах.

Законом № 1566 від 1985 року розширився зміст поняття «середня освіта». Так, остання з цього року і дотепер поділяється на загальну і професійно-технічну. Відповідно розмежувалися і спеціальності викладачів середньої школи на викладачів «академічних» предметів або предметів загальної освіти (теологи, філологи, математики, фізики, хіміки тощо) та на викладачів спеціальних дисциплін (економісти, соціологи, юристи, лікарі, програмісти тощо) [5, с.1746] Таким чином, факультети, на яких здійснювалась підготовка викладачів «академічних» дисциплін, почали називатися «викладацькими» (Καθηγητικὴς Σχολὴς) у зв'язку з тим, що більшість випускників займалися саме педагогічною діяльністю. Відповідно факультети, на яких здійснювалась підготовка викладачів спеціальних предметів, – «не викладацькими» (μη Καθηγητικὴς Σχολὴς).

Так, станом на 2002-2003 навчальний рік Афінський університет складався з п'яти факультетів, з яких три були викладацькими (теологічний, філософський, фізико-математичний) і два – не викладацькими (факультет юридичних, економічних і політичних наук і медичний факультет). Також до університету як незалежні відділення з 1984-1985 навчального року приєднані педагогічне відділення початкової освіти (ПВПО) та відділення освіти і виховання дітей дошкільного віку, а також незалежними є відділення фізичного виховання і спорту, відділення спілкування і засобів масової інформації.

Щодо викладацьких факультетів, то цікавою для дослідження є діяльність філософських факультетів, а саме філологічних відділень. Аналіз сучасних навчальних планів підготовки бакалаврів філології, вчителів іноземної мови свідчить про те, що протягом перших двох років навчання забезпечується переважно загальноосвітня та мовна (філологічна) підготовка майбутніх фахівців. Блок психолого-педагогічної та методичної підготовки представлений лише однією обов'язковою дисципліною – «Міжкультурна освіта». Такі важливі для професійної підготовки вчителя дисципліни, як «Психологія: психологія розвитку», «Педагогіка: вступ до педагогіки, педагогічні течії», «Педагогіка: педагогічна психологія, навчання та розвиток, сучасні педагогічні школи», належать до відносно обов'язкових дисциплін, які студент може взагалі не обрати. Починаючи з третього курсу до навчального

<sup>3</sup> Фесалія – область Греції

партнера (по принципам мачо и ухаждёр) позволяет более равномерно распределять мужчин и женщин относительно друг друга, что, во-первых, уменьшает конфликтность и напряжение в обществе, а, во-вторых, работает на благо внутривидового разнообразия.

3. Половой альтруизм имеет ассиметричный характер.

Как ребенок никогда не может вернуть родителям всё, что они ему передали, и тем самым не в состоянии восстановить баланс в системе процессов «давать-брать» (хотя бы из-за того факта, что родители «подарили» ему в качестве дара саму жизнь), так и женщинам нет надобности компенсировать все уступки ресурса и оборачивать все свои альтруистические процессы в сторону мужчин. У женщин другие приоритетные и более ценные объекты и им есть куда перенаправлять резервы своего альтруизма. Развивая эту мысль можно сказать, что половой альтруизм мужчин необходим для того, чтобы заполнить резервуар материнского альтруизма и создать у женщины избыток эмоционального благополучия. В подобной ситуации женщина будет счастливой, а её дети более досмотренными.

**Резюме.** Стаття посвящена исследованию взаимосвязи альтруизма и полового поведения человека. В работе обосновывается и по-новому раскрывается понятие полового альтруизма, изучается инстинктивный корелят данного понятия – инверсия доминирования. Также в статье освещается роль института моногамии в поддержке альтруистических процессов в обществе. **Ключевые слова:** альтруизм, инверсия доминирования, половой альтруизм, моногамия.

**Резюме.** Стаття присвячена дослідженню взаємозв'язку альтруїзму й половой поведінки людини. У роботі обґрунтовується і по-новому розкривається поняття полового альтруїзму, вивчається інстинктивний корелят даного поняття – інверсія домінування. Також у статті визначається роль інституту моногамії у підтримку альтруїстичних процесів суспільства. **Ключові слова:** альтруїзм, інверсія домінування, статевої альтруїзм, моногамія.

**Summary.** The article is dedicated to research of correlation of altruism and sexual behavior of person. The concept of sexual altruism opens up newly, the instinctive correlate of this concept – inversion of domination is studied. Also in the article the role of institute of monogamy is sanctified in support of altruistic processes in society. **Keywords:** altruism, inversion of domination, sexual altruism, monogamy.

#### Литература

1. Дольник В.Р. Непослушное дитя биосферы – СПб.: Петроглиф, 2007. – 352 с.
2. Кейсельман (Дорожкин) В.Р. Альтруизм: так называемое добро. – Симферополь: «Таврия», 2010. – 348 с.
3. Майерс Дэвид. Социальная психология. – СПб-б: Питер, 1998. – 688 с.
4. Мид М. Культура и мир детства. – М.: «Восточная литература» РАН, 1988. – 430 с.
5. Палмер Д., Палмер Л. Эволюционная психология. Секреты поведения Homo Sapiens. – М.: Прайм-Еврознак, 2003 – 384 с.

6. Протопопов А.И. Трактат о любви, как её понимает жуткий зануда. – М.: «КСП+», 2002. – 304 с.

Подано до редакції 17.01.2011

УДК 377.147

### МОДЕЛИРОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Зарічанський Олег Анатолійович*  
кандидат пед. наук, доцент кафедри  
психолого-педагогічних та гуманітарних дисциплін  
Закарпатського державного університету

**Постановка проблемы.** Изучение психолого-педагогической литературы, диссертационных исследований, анализ материалов конференций, опыта подготовки квалифицированных специалистов служб гражданской защиты позволили выявить следующее. Перед вузами МЧС Украины встала важная задача - воспитать и подготовить будущих офицеров подразделений МЧС, которые могли бы активно включиться в качественно новый этап развития современного общества, который связан с формированием правовой культуры будущего специалиста. Решение этой задачи в значительной степени зависит как от создания и развития единого образовательно-правового пространства учебного заведения, технического оснащения учебных заведений современной компьютерной техникой, имеющегося учебного демонстрационного оборудования, методического сопровождения, так и от готовности курсантов к формированию правового сознания и правовой культуры специалиста.

Сейчас основная цель обучения в вузах МЧС сводится не столько к подготовке специалистов для конкретной сферы деятельности, сколько к развитию личности специалиста безопасности жизнедеятельности (БЖД), повышению его правовой культуры.

**Анализ имеющихся исследований и нерешенных аспектов проблемы.** Сегодня украинские и зарубежные ученые достигли значительных результатов в исследовании целого ряда проблем по профессиональной подготовке сотрудников силовых структур и их правовой культуры. Среди них: методология адаптации курсантов к учебно-воспитательному процессу (Г. Васильев, А. Галимов, В. Райко, М. Козьяр, В. Коноплев, А. Назаров, Г. Яворская, В. Ягулов и др.); особенности эмоционально-волевого становления личности курсанта (М. Ануфриев, И. Грязнов, А. Галимов, В. Дьяченко, М. Сметанский, М. Козьяр, В. Плиско, А. Яворский и др.); концепции профессиональной подготовки будущих сотрудников ОВД (В. Андросюк, А. Бандурко, В. Барковский, П. Баранов, Г. Васильев, Г. Запорожцева, В. Дьяченко, Я. Кондратьев, А. Лигоцький, А. Морозов, А. Негодченко, А. Скаун, С. Сливка, В. Синев, А. Столяренко, Г. Юхновец и др.)

Однако анализ современной теории и практики подготовки будущих

студентів. Також завдяки його клопотанням з 1922 року було введено обов'язкове відвідування педагогічних дисциплін студентами теологічного та фізико-математичного факультетів (для студентів філософського факультету таке відвідування було введено раніше). Більше того, в цьому ж році (1922 р.) завдяки активним діям Н. Ексархопулоса було прийнято Закон № 2905, який передбачав, що випускники університету, які мають намір викладати в школі, повинні спочатку успішно скласти іспити з педагогічних дисциплін і отримати посвідчення, яке б підтверджувало їх достатні знання з педагогіки. На жаль, цей Закон так і не був утілений у життя і остаточно був скасований у 1940 році.

Афінський університет майже 90 років був єдиним вищим навчальним закладом Греції, який разом з іншими спеціалістами готував викладачів для середньої школи. Лише в 1925 році на основі Закону № 3341 було створено ще один університет у м. Салоніки.

Свою діяльність університет розпочав з 1926-1927 навчального року і складався з п'яти факультетів: філософського, фізико-математичного, юридично-економічного, теологічного та медичного. Дещо пізніше було створено ветеринарний факультет і факультет агрономії та лісного господарства. У Салоніцькому університеті, як і в Афінському, основна увага приділялася на той час викладанню академічних дисциплін при майже повному ігноруванні педагогічної підготовки.

Після другої світової війни становище залишалось майже незмінним, однак збільшилась кількість університетів, а також факультетів і кафедр при вже існуючих університетах. Так, на філософському факультеті Салоніцького університету було створено кафедри іноземних мов і літератур: англійської (1951), французької (1954), німецької (1960) та італійської (1960), які пізніше розвинулись у самостійні відділення. У цих закладах вищої освіти переважна частина навчального плану була присвячена спеціальній підготовці студентів. Психолого-педагогічна підготовка забезпечувалась викладанням протягом одного семестру таких навчальних дисциплін, як «Педагогіка» та «Психологія».

У 1964 році на основі Законодавчої Постанови № 4425 від 1964 року було створено третій вищий навчальний заклад Греції – Патрський університет, який розпочав свою діяльність у 1966-1967 навчальному році. Метою створення університету у вступній частині вищеназваної постанови проголошувалось:

Далі наступають складні часи в історії грецької держави, пов'язані з Диктатурою військових (в історичній науці відома як Диктатура Чорних Полковників), що тривала протягом 1967-1974 років Єдиним позитивним моментом можна назвати створення в 1973 році на основі Законодавчої Постанови № 87 Фракійського<sup>2</sup> університету ім. Демокрита, який розпочав свою діяльність у 1974-1975 навчальному році.

Після падіння Диктатури в 1974 році відбулися важливі зміни в системі вищої освіти Греції, в тому числі і педагогічної. Так, Конституцією, що була прийнята в 1975 року (стаття 16, параграф 5) було проголошено повну

<sup>2</sup> Фракія – область Греції

національної освіти цієї країни. Першу серйозну спробу підняти вирішення проблем у галузі освіти і культури на загальнодержавний рівень було здійснено на Другому Національному З'їзді нового уряду від 11 липня 1824 року, на якому було винесено пропозицію про заснування початкової школи, ліцею та університету з чотирма факультетами (теологічний, філософський, юридичний і медичний) [2, с. 590].

Але через економічні нестатки перший вищий навчальний заклад у Греції було створено лише в 1837 році. Ним став Грецький Осонський університет в Афінах, який пізніше було перейменовано в Афіньський Національний університет. Спочатку функціонувало лише чотири факультети: теологічний, медичний, юридичний та філософський. Навчальний процес здійснювали видатні вчені з Німеччини, Англії та інших європейських країн, а також грецькі науковці, які отримали освіту за кордоном.

У 1910 році, виконуючи умови заповіту одного з меценатів університету Іоанна Дамполіса, було створено університет ім. І. Каподістрія<sup>1</sup>, до якого відійшли теологічний, юридичний і філософський факультети, а медичний і новостворений фізико-математичний залишилися за Національним університетом. Ці два навчальні заклади з окремим майном, печаткою і стягом мали спільне керівництво, і на основі Закону № 5343 від 1932 року їх було об'єднано в Афіньський Національний університет ім. І. Каподістрія. Така назва збереглася і до сьогодні.

З самого початку існування університету на факультетах забезпечувалась переважно академічна підготовка студентів без надання необхідної уваги підготовці педагогічній, хоча більшість випускників після закінчення університету займалось саме викладацькою діяльністю. Це пояснюється поширенням у першій половині XIX століття в країнах Західної Європи, а також і в Греції точки зору, що «єдиною якістю гарного вчителя є досконалі знання з предмету викладання. Метод, яким учитель буде передавати те, що він добре знає, прийде сам собою без особливих труднощів [5, с. 1746]». Але в другій половині XIX століття (переважно за останні десятиріччя) відбулися зміни в поширених донедавна поглядах на підготовку педагогів. Так, наголошувалось на необхідності надання спеціальної підготовки тим, хто мав намір займатися викладацькою діяльністю. Як наслідок, у 1897 році в Афіньському університеті було створено кафедру педагогіки, яку однак було ліквідовано в 1901 році через складне економічне й політичне становище. Лише через 11 років (1912 р.) кафедра педагогіки поновила свою діяльність і під такою назвою проіснувала до 1982 року. Першим її завідувачем був Ніколаос Ексархопулос, який розумів значення педагогічної науки і був переконаний в тому, що всі вчителі, незалежно від ланки освітньої галузі, мають отримати належну педагогічну підготовку, теоретичну і практичну. Так, Н. Ексархопулос домігся створення відповідних закладів з метою педагогічної підготовки викладачів для середньої школи – педагогічного училища середньої освіти (Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης) і базової експериментальної школи (Πειραματικό Σχολείο) при університеті для організації педагогічної практики

<sup>1</sup> Каподістрія – перший глава грецької держави

силовикив показал, что проблема создания модели формирования правовой культуры будущих специалистов БЖД еще не была предметом комплексного психолого-педагогического исследования.

**Целью статьи** есть моделирование формирования правовой культуры будущих специалистов БЖД.

**Изложение основного материала исследования.** Задача квалифицированной подготовки кадров системы МЧС Украины определяет необходимость психолого-педагогического обеспечения учебно-воспитательного процесса с целью использования эффективных путей формирования правосознания и правовой культуры личности будущего специалиста. Достижение этих требований включает овладение необходимыми профессиональными знаниями, приобретение умений и навыков, выработка потребностей, мотивов, интересов, установок, ценностных ориентаций будущих специалистов БЖД.

Рассмотрим Отраслевой стандарт высшего образования Украины по направлению подготовки (ОСВО) 6.170203 "Пожарная безопасность". Настоящий стандарт распространяется на все высшие учебные заведения всех форм собственности, где готовят специалистов образовательного квалификационного уровня бакалавра направления подготовки 6.170203 "Пожарная безопасность", образовательного уровня базового высшего образования, квалификации 3439 "Специалист (по противопожарной безопасности)" с обобщенным объектом деятельности: противопожарная защита и пожарно-спасательные работы, с нормативным сроком обучения (дневная форма) 3 года 10 месяцев [4, с. 2].

Настоящий стандарт устанавливает: нормативную часть содержания обучения в учебных заведениях, усвоение которых обеспечивает формирование системы умений в соответствии с требованиями образовательно-квалификационной характеристики; рекомендованный перечень учебных дисциплин и практик; нормативный срок обучения по очной форме обучения; нормативные формы государственной аттестации.

В стандарте представлены рекомендованный перечень учебных дисциплин и практик, определены блоки содержательных модулей, входящих в каждую из них, и определены содержательные модули, входящие в каждого из них; распределение содержания образовательно-профессиональной программы подготовки, учебное время по циклам подготовки, рекомендованными учебными дисциплинами и практиками.

Курсант ВУЗов МЧС за первые три-четыре года обучения охватывает весь горизонт науки, включая гуманитарные, социально-экономические, естественно-научные дисциплины, так как именно они содержат круг основных вопросов как из фундаментальных областей знаний, так и общеобразовательных, без которых невозможно воспитание культурного человека, профессионала своего дела. Выделения необходимого для изучения ядра фундаментальных законов и понятий в действительности представляет проблему, поскольку развитие науки меняет приоритеты между отдельными ее достижениями. Иногда научные открытия в корне меняют наши представления. Поэтому незыблемое, твердое структурирование является

практически невозможным. Более того, даже в общепризнанных фундаментальных науках далеко не все результаты являются значимыми, необходимыми для изучения [6, с. 55].

В соответствии с квалификационной характеристикой, содержащейся в образовательных стандартах, предполагается, что дипломированный специалист образовательно-квалификационного уровня бакалавра направления подготовки 6.170203 "Пожарная безопасность", способен вести профилактическую работу.

Он должен владеть культурой мышления, речи, языка, труда и др. Область профилактической деятельности включают не только предприятия, производство, но и учебно-воспитательные учреждения, культурно-просветительские учреждения, организации, музеи, библиотеки, архивы и др.

Таким образом, в ходе обучения по специальности "Пожарная безопасность" блоки общественных дисциплин, которые включают материал различных культур (моральной, правовой, духовной и др.), основ правоведения содержат возможности формирования субъекта правовой культуры, хотя удельный вес дисциплин культурно-правовой направленности очень низкий. Дисциплины профессиональной подготовки составляют 65-70% учебного времени. Это самый большой блок по количеству предметов и времени на их изучение, в котором, на наш взгляд, может быть сконцентрирована – логика процессуального, содержательного, структурного наполнения образовательной деятельности, направленной на формирование субъекта правовой культуры. Приобщение субъектов к формированию правовой культуры будет эффективно при условии соблюдения принципов межпредметной связи, систематичности, связи теории с практикой. Но этим не исчерпывается культурно-правовая направленность образовательной деятельности. Важна ее актуализация на всех лекционных, практических занятиях, а также в образовательно-воспитательных мероприятиях факультета, вуза и др., в процессе практики, стажировки. Стимулирующим фактором при этом, как показала исследовательская работа, являлись творческие задания, обеспечивающие успешность в освоении норм правовой культуры и способствующие воспитанию правовой культуры.

Такие задания возможны как в процессе обучения, так и в ходе практики, стажировки.

В ходе практики курсантам предлагались задания по проведению с учениками цикла мероприятий, направленных на обеспечение знаниями норм правовой культуры, нормами права. В нашем исследовании имели место уроки культурно-правовой направленности в форме: урока-диалога, урока-моделирования различных ситуаций, урока-эксперимента и др. Такой подход предполагал, что будущий специалист безопасности жизнедеятельности обретает опыт социокультурного со-бытия, со-творчества, со-трудничества с учениками, диалога; осознанно осуществляет передачу лично значимых ценностей, правовых норм ученикам.

Модель закономерностей освоения правовой культуры субъектами

УДК 371.13:378.4(495)(045)

## РОЗВИТОК УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ВИКЛАДАЧІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ В ГРЕЦІЇ

**Короткова Юлія**

*аспірант кафедри педагогіки та управління навчальними закладами  
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри грецької філології  
Маріупольський державний університет*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** На межі ХХ-ХХІ століть посилюється інтерес до вивчення особливостей організації та забезпечення університетської освіти, в тому числі і педагогічної, у багатьох країнах світу. Це пояснюється тим, що підготовка фахівців в університеті покликана органічно поєднувати освітню й науково-дослідну діяльність і тим самим сприяти формуванню високоякісного науково-технічного, загальноосвітнього, професійного та інтелектуального потенціалів будь-якої держави. З огляду на це, в деяких країнах професійну підготовку вчителів усіх ланок освітньої галузі з кінця минулого століття почали забезпечувати виключно університети. До таких країн належить і Греція, досвід якої може бути творчо використаний вітчизняною наукою під час проведення реформ у системі університетської педагогічної освіти України.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми і на які спирається автор.** Вивчення вітчизняних науково-педагогічних джерел, присвячених питанням розвитку університетської педагогічної науки в європейських країнах, засвідчило, що предметом таких досліджень все частіше стає сучасна Греція. Так, на сьогодні наявною є значна кількість публікацій, присвячених аналізу особливостей організації вищої освіти в Греції (Ю. Короткова, Н. Постригач, О. Проценко), достатньо вичерпно досліджено професійну підготовку вчителя початкових класів в університетах країни (Ю. Короткова).

**Виділення раніше не вирішених частин проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Однак проблема університетської підготовки вчительських кадрів для середньої ланки освітньої галузі залишається практично недослідженою.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** З огляду на це, метою статті є подати короткий аналіз розвитку університетської педагогічної освіти викладачів середньої школи в Греції від моменту створення першого вищого навчального закладу і до початку ХХІ століття.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів.** Відомо, що Греція майже чотириста років (1453-1821) перебувала під владою Туреччини. За цей час національна освіта, в тому числі й педагогічна, майже не розвивалась. У той історичний період організацією і забезпеченням навчання піклувались представники церкви та заможні греки, які отримали освіту за кордоном. Лише після здобуття Грецією незалежності 25 березня 1821 року почалося відродження найкращих традицій

проведення, реалізацію ґрунтовних вихідних положень організації та здійснення, забезпечити ефективне впровадження сучасних експертних методів і технологій, продукування нових ідей для розвитку системи освіти. Перспективи вбачаємо у розробці технологій організації і проведення педагогічної експертизи.

**Резюме.** У статті розглядаються організаційно-методичні чинники педагогічної експертизи та умови її ефективності. Наводиться визначення педагогічної експертизи та її характерні особливості. Зазначається, що ефективне використання педагогічної експертизи забезпечується її розглядом з позицій системного підходу. Визначаються та характеризуються умови організації та ефективності педагогічної експертизи. Виокремлюються критерії ефективності педагогічної експертизи, зокрема кількісні. **Ключові слова:** педагогічна експертиза, організаційні умови, ефективність педагогічної експертизи, принципи педагогічної експертизи, критерії ефективності.

**Резюме.** В статье рассматриваются организационно - методические факторы педагогической экспертизы и условия её эффективности. Приводится определение педагогической экспертизы и её характерные особенности. Подчеркнуто, что эффективное использование педагогической экспертизы обеспечивается её рассмотрением с позиций системного подхода. Определяются и характеризуются условия организации и эффективности педагогической экспертизы. Выделяются критерии эффективности педагогической экспертизы, особенно количественные. **Ключевые слова:** педагогическая экспертиза, организационные условия, эффективность педагогической экспертизы, принципы педагогической экспертизы, критерии эффективности.

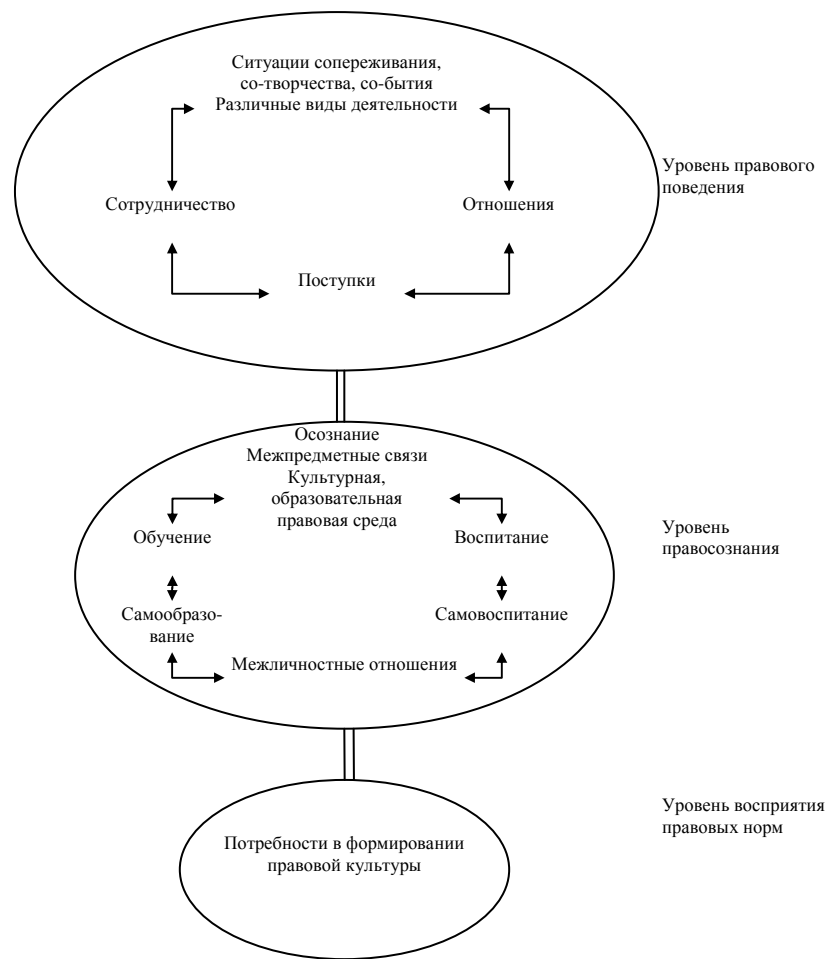
**Summary.** Organizational - methodical factors of pedagogical examination and a condition of its efficiency are considered in this article. Definition of pedagogical examination and its prominent features is resulted. It is underlined that the effective utilization of pedagogical examination is provided with its consideration from positions of the system approach. Conditions of the organization and efficiency of pedagogical examination are defined and characterized. Criteria of efficiency of pedagogical examination, especially quantitative are allocated. **Keywords:** pedagogical examination, organizational conditions, efficiency of pedagogical examination, principles of pedagogical examination, criteria of efficiency.

**Література**

1. Бухвалов В.А. Педагогическая экспертиза школы/ В.А. Бухвалов, Я.Г. Плинер. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – 160 с.
2. Кучер С.Н. Основные подходы к экспертизе в образовании/ С.Н. Кучер// Педагогическая диагностика.- 2007.- №2.- С.50- 57.
3. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях/ В.С. Черепанов. – М.: Педагогика, 1989. – 216 с.
4. Яновская Н.А. О критериях оценки эффективности развития школы/ Н.А. Яновская, Н.А. Аминов// Психологическая наука и образование. – 1998. - №3-4.- С.67-78.

Подано до редакції 26.01.2011

образовательной деятельности представлена в следующем виде:



**Рис. 1. Модель закономерностей освоения правовой культуры курсантами ВУЗов МЧС Украины**

В нашем исследовании проведен сравнительный анализ количественных и качественных данных, полученных учеными: педагогами, культурологами по проблеме формирования различных видов культуры (моральной, правовой, духовной и др.) различных специалистов.

Так, социологические исследования 90-х годов XX века свидетельствовали о том, что 25% опрошенных студентов восемнадцати вузов

страны не были ни разу в течение года в драматическом театре; 55,7% – не были на оперных и балетных представлениях; 66,6% – на концертах классической музыки; 19,1% – в музеях и на художественных выставках [5].

В исследовании Н.А. Шмыревой засвидетельствовано, что желание получить в обществе характеристику культурного человека проявилось у 21,2% студентов [7]. Прошедшие в тридцать одном вузе исследования отражают состояние уровня духовной культуры студентов старших курсов следующим образом: «неудовлетворительно» – 15% преподавателей, 14% студентов; «удовлетворительно» – 58% преподавателей, 40% студентов; «хорошо» – 16% преподавателей, 32% студентов; «отлично» – 1% преподавателей, 3% студентов [2].

Социологические исследования убеждают в неблагоприятном микроклимате в молодежной среде, вызванном сдвигами в ценностных ориентациях и смысложизненных установках современных молодых людей. Интерес представляют результаты исследований, осуществленных в Институте социологии Национальной академии наук Беларуси совместно с украинскими, российскими, эстонскими коллегами и социологами из Стенфордского университета США.

В результате проведенных исследований, объектом которых были избраны одни и те же группы молодежи, окончившей в 1983 году выпускные классы (курсы) средних учебных заведений (в Беларуси на первом этапе опрошено 3 тысячи юношей и девушек, а всего – более 15 тысяч человек), установлено весьма неглубокое изменение структуры ценностных ориентаций молодых сограждан.

В предперестроечные годы абсолютное большинство выпускников средней школы (93%) считало высшей ценностью любимую, важную для общества работу, а повзрослев на 17 лет, они же ориентированы, главным образом, на материальный успех и удачу (удачная женитьба, удачное замужество, удачная работа и т.д.). Примерно такова же ориентированность и сегодняшних выпускников школы и их более старших сверстников в вузовской аудитории. Одновременно резко снизилась для молодежи, обучающейся в школе и вузе, значимость духовно-нравственных ценностей, хорошей учебы, овладения высокими стандартами различных видов культуры и т.п., сместившись со 2-3 ранговых мест в иерархии ценностных ориентаций на 10-11 места. В сознании и поведении современного юношества становятся преобладающими стремление к материальному достатку и получение удовольствия «здесь и сейчас», а культ денег поднимается на первые места, оттесняя на периферию добросовестный труд и учебу, которые главенствовали в ценностных ориентациях молодежи 17-20 лет назад.

И в такой переориентации было бы неверным обвинить главным образом молодежь, как это делают некоторые исследователи. Она обусловлена той социально-экономической ситуацией, в которой молодежь оказалась [1].

Выводы исследования Н.Б. Крыловой свидетельствуют о том, что вуз не является транслятором правовой культуры, механизмом ее

- загальні критерії – дозволяють оцінити значущість об'єктів, суб'єктів, процесів, явищ з точки зору основних тенденцій, цілей, напрямків розвитку і реформування освіти на різних рівнях її організації;

- спеціальні критерії – дозволяють оцінити компетентність, професіоналізм, зміст педагогічної діяльності з точки зору повноти, результативності, відповідності нормативним і понятійним вимогам;

- часткові – дозволяють оцінити ступінь обґрунтованості діяльності з точки зору можливості її життєздатності та перспективності.

До критеріїв експертизи висуваються такі вимоги:

- самодостатність, тобто вміщення такої кількості і саме такого набору індикаторів, якого буде достатньо для того, щоб здійснювати ґрунтовний аналіз та приймати відповідні управлінські рішення;

- повнота - охоплення різних аспектів та складових частин системи загальної середньої освіти, без чого детальний аналіз та подальший прогноз стосовно напрямів розвитку освітньої системи помітно ускладнюється;

- адекватність основним цілям і завданням, які постають перед конкретним етапом розвитку системи освіти та експертним дослідженням освітньої сфери. Досвід збору інформації про стан та функціонування системи загальної середньої освіти свідчить про те, що значна кількість показників залишаються нереалізованою, якщо їх перелік досить громіздкий;

- динамічність, тобто час від часу систему індикаторів і критеріїв ефективності, перебігу освітнього процесу у загальній середній освіті потрібно переглядати й уточнювати відповідно до її мети та пріоритетних напрямів освітньої політики держави;

- легкість в обчисленнях та вимірюваннях, тобто вміщення як кількісних, так і якісних показників, але таких, що обраховуються за допомогою об'єктивних засобів та інструментарію.

Кількісну оцінку ефективності експертизи можна дати, спираючись на критерії ефективності, запропоновані Гібоном [4]:

- продуктивність – характеристика експертизи, що показує співвідношення між корисністю отриманих результатів експертизи та пов'язаних з цим затратами; здатність експертизи виробляти необхідну кількість та якість продукту;

- задоволеність – емоційно-оцінне відношення особистості або групи до експертизи, що проводиться, умов її перебігу; відповідність між вимогами, які людина висуває до експертизи та об'єктивними характеристиками її здійснення.

- адаптивність – це можливість експертизи визначати ступінь, в якій організація може відповідати та насправді відповідає зовнішнім та внутрішнім змінам;

- розвиток – критерій, яка визначає наскільки результати експертизи сприяють розвитку організації, її самовдосконаленню.

**Висновки і перспективи.** Впровадження в освітянську практику педагогічної експертизи з урахуванням організаційно – методичних чинників та створення відповідних умов зумовить підвищення ефективності її



- перспективності – зумовлює розробку стратегічних перспектив розвитку закладу освіти;
- поєднання експертизи і самоекспертизи;
- урахування регіональних особливостей, а саме: право вибору власної стратегії розвитку освіти з урахуванням соціально–економічних, національних, культурних особливостей регіону при визначенні нового змісту освіти в навчальних закладах.

Другу групу утворюють організаційно–процедурні принципи, що визначають загальні вимоги до проведення експертних процедур:

- діалогу – для того, щоб зрозуміти існуючу реальність освітнього процесу, експерти вступають з учасниками навчально–виховного процесу у безпосереднє спілкування; навіть формалізовані процедури починаються і завершуються міжособистісним спілкуванням;
- співробітництва - експерти по відношенню до учасників освітнього процесу, а також у відношенні один до одного, займають позицію рівноправного партнерства, спів - участі;
- науковості та компетентності – передбачає проведення експертизи на наукових засадах: знаннях закономірностей педагогічного процесу, принципів педагогіки, умов і факторів навчально–виховної діяльності, оволодіння експертами теоретичними питаннями і технологією експертизи;
- правової пріоритетності і законності – узгодженість діяльності експертів із законодавством України в питаннях освіти, праці, охорони дитинства, прав людини. Експертиза і дії експертів повинні відповідати існуючим правовим нормам, мати певне юридичне пророблення;
- принцип екологічності – експертиза не повинна порушувати і спотворювати природний перебіг навчально–виховного процесу, і тим більше не повинна наносити ніякої шкоди або збитків його учасникам.

Умовою ефективності педагогічної експертизи є виважений вибір підходів до її здійснення, які залежать від розуміння природи істини організаторами експертизи.

Якщо організатори експертизи виходять із визнання існування об'єктивної істини, яка не залежить від волі і свідомості людей, то вони схиляються до утвердження відносного (з точки зору досягнення істини) і суб'єктивного характеру теоретичних знань і практичного досвіду будь – якого індивіда. З огляду на зазначене вище, можна стверджувати, що доцільною буде колективна експертна оцінка, адже група експертів ближче до істини, ніж окремі експерт. Відтак, чим більше група експертів та ґрунтовно опрацьована процедура її роботи у логіко – математичному плані, тим точніше і надійніше результати її роботи.

Якщо організатори експертизи скептично відносяться до самої можливості існування об'єктивної істини, стверджуючи плюралізм істини, її принципово суб'єктивний характер та спирається на філософсько–методологічний конструкт «індивідуальна картина світу», то вони не вважають за доцільне залучати до проведення експертизи більше ніж одного експерта.

Важливим є питання критеріїв ефективності експертизи.

У системі загальної середньої освіти розрізняють такі критерії експертизи:

наслідування, тем более инструментом ее развития. Сравнение такой информации по одним и тем же параметрам и по сходным контингентам, но полученной из разных исследований, позволяет установить эмпирические тенденции развития системы высшего профессионального образования, касающиеся процессов организации обучения, воспитания и развития правовой культуры личности специалиста в вузах.

В ходе мониторинга мы пришли к выводам, аналогичным другим исследователей, суть которых сводится к неудовлетворительному состоянию формирования правовой культуры у курсантов. В этой связи возникла необходимость выдвижения гипотезы о создании условий, способствующих позитивному решению исследовательской задачи: формированию субъекта правовой культуры (см. рис. 2).

Реализация культурно-правового потенциала образовательной деятельности невозможна без коренного изменения культурно-образовательного пространства вуза, изменения стиля субъектных взаимодействий. Поэтому возникла необходимость разработки модели образовательной деятельности по формированию субъекта правовой культуры, а также концепции воспитания субъекта культурно-правовой образовательной деятельности. Такой работе предшествовали: во-первых, анализ нормативных документов; во-вторых, обновление содержания образования, разработка авторских программ спецкурсов, элективных курсов, отбор методов, форм обучения и воспитания, их апробация; в-третьих, разработка методических рекомендаций и результативно-оценочных материалов.

На теоретическом уровне нами была разработана модель культурно-правовой образовательной деятельности по формированию субъекта правовой культуры, которая представлена на рис. 2.

Данная модель служила для нас диагностическим и прогностическим механизмом процессуального, содержательного, структурного наполнения социокультурной образовательной деятельности. Кроме того, она являлась корректирующим средством образовательной деятельности. Поисково-исследовательская работа, сопряженная с разработанной моделью, позволила нам выявить недостаточную эффективность образовательной деятельности современных учреждений системы образования в реализации культурологического потенциала.

Невысокая потребность культурно-правового потенциала в образовательной деятельности вуза обедняет процесс правового воспитания будущего специалиста БЖД, лишает его возможности формировать ценностно-смысловые жизненные ориентации, овладеть нормами правовой культуры. В связи с этим актуализировалась задача приобщения субъектов образовательной деятельности к ценностям различных культур.



В реализации иерархии компонентов модели культурно-правовой образовательной деятельности и поэтапного становления личности субъектом культуры предоставлялась возможность приобщения будущих специалистов

3. Результаты работы учителя анализируются и оцениваются в процессе посещения учебных тем в разных параллелях классов.

4. Результаты работы классного руководителя анализируются и оцениваются в процессе посещения цикла виховных заходов.

5. Анализ и оценка работы учителя и вихователя осуществляется совместно с ними и засвидетельствуется их подписом.

6. Результаты работы структурного элемента школы анализируются и оцениваются в процессе посещения комплекса заходов за всеми направлениями деятельности.

7. Экспертиза работы структурных элементов школы должна завершаться спланным складанием вариативных проектов их развития.

8. Общая оценка экспертов предварительно обговаривается экспертами на педагогическом консилиуме (раде школы, нарады при директоре). Оценка считается окончательной, если администрация, учителя методисты согласны с мнением экспертов.

9. В случае возникновения споров по результатам экспертизы проводится повторная экспертиза другим составом экспертов.

Кроме того, следует отметить, что эффективность педагогической экспертизы зависит от готовности администрации учебного заведения, педагогического коллектива до психолого-педагогической экспертизы. С одной стороны, это готовность всемерно помогать эксперту в сборе необходимой информации. С другой – это готовность выслушивать выводы специалистов, серьезно относиться к их рекомендациям.

Важное условие эффективности экспертизы – соблюдение принципов ее организации и осуществления. Именно принципы определяют выбор конкретных методов и то, как они будут использоваться.

Различают общие методологические и конкретные методологические (специфические) принципы экспертизы.

Согласно цели статьи, рассмотрим более подробно именно конкретные – методологические принципы экспертизы. Конкретные – методологические принципы, в отличие от общих методологических, имеют непосредственное отношение к организационно – процедурным и конкретным исследовательским аспектам проведения экспертизы. В таком виде они выступают как принципы реализации профессиональной деятельности эксперта и могут быть разделены на две группы:

Першая группа – исследовательские принципы, которые отражают основные параметры экспертной деятельности:

- гибкости – экспертиза должна быть чувствительной ко всем изменениям в ходе образовательного процесса и самой экспертизы, и быть адекватной на них реагировать;
- открытости – действия экспертов осуществляются открыто, доступно и понятно для участников образовательного процесса способами;
- конфиденциальности – результаты экспертизы, которые касаются конкретных людей (как взрослых, так и детей), не могут быть оглашены без их согласия;
- объективности – предусматривает учет как количественных, так и качественных характеристик педагогических явлений, процессов;

3) зменшення ризику деформацій цілей і змісту освіти у результаті суб'єктивізму, недостатнього професіоналізму педагогів і керівників за умов гуманізації і демократизації освіти, які передбачають її варіативність, творчість педагогів, розвиток інноваційних процесів;

4) аргументованого представлення суспільству результатів освіти, отриманих на основі об'єктивної експертизи, які слугують критерієм її якості. Проте це мають бути не результати зовнішнього незалежного оцінювання, або вступу учнів до ВНЗ,

5) вирішення питання про атестацію закладу освіти, який за законом має право обирати власну освітню програму, власну технологію освіти, але зобов'язаний забезпечити право учнів на якісну освіту.

6) забезпечення зворотного зв'язку, коригування навчальної діяльності кожного учня, основа адекватної самооцінки, а відтак, є умовою для саморозвитку, успішної соціальної адаптації.

7) визначення об'єктивної основи для атестації педагогічних кадрів, яка має оцінювати не зусилля педагогів, а реально існуючу освітню ситуацію, результати освітньої діяльності, стимулювати інноваційний розвиток системи освіти.

У тлумачному словнику чинник визначається як умова, рушійна сила, причина будь-якого процесу, що визначає його характер або одну з основних рис. Отже, організаційно-методичні чинники ми визначаємо як сукупність організаційних умов педагогічної експертизи, принципів, підходів, методів її здійснення, що зумовлюють її ефективність.

Для повноцінного ефективного використання педагогічної експертизи її необхідно розглядати з позицій системного підходу.

Системний підхід означає:

- виокремлення суттєвих компонентів явища, що охоплюють його значимі якості;
- виокремлення зв'язків між визначеними компонентами;
- розкриття основного системоутворюючого зв'язку між компонентами явища, зміна якого змінює характер явища;
- побудова структури (моделі) явища на основі ієрархії відокремлених зв'язків компонентів;
- розгляд кожного компонента як підсистеми основної системи;
- розгляд явища як компонента більш широкої мета системи.

Ефективність педагогічної експертизи визначається у першу чергу ступенем досягнення доставлених перед нею цілей.

Організація педагогічної експертизи у навчальному закладі системи загальної середньої освіти повинна відповідати таким умовам [1; 2]:

1. Експертиза повинна починатися з ознайомлення колективу школи з планом і методикою експертизи. Кожний педагог має право заздалегідь знати параметри й критерії, за якими будуть аналізуватися і оцінюватися його професійна діяльність.

2. Педагогічний колектив має право відхилити кандидатури окремих експертів, надавши голові експертної комісії необхідні для цього обґрунтування.

БЖД на аксиологическом, технологическом, а также когнитивном, коммуникативном, деятельностном, личностно-поведенческом уровнях. В соответствии с этим логика образовательной деятельности в процессе преподавания дисциплин выстраивалась таким образом: *правовое восприятие – правовое осознание – практическое воплощение норм правовой культуры*. Главным в процессе преподавания являлось как обеспечение курсантов определенной совокупностью знаний, так и содействие тому, чтобы знания приобрели личностно значимую и профессиональную ценность.

С этой целью нами был разработан спецкурс «Правовое сознание и правовая культура» [3].

Внедрение спецкурсов культурно-правового содержания направлено на раскрытие образовательной деятельности как социокультурного феномена. Образовательная деятельность в таком случае выступает как деятельность по постоянному, систематическому возвышению человека, его гармонизации с культурой, образованием, другими людьми, обществом, мировым сообществом, природой, нормами права. Она позволяет человеку самосовершенствоваться в профессиональной, личной и других сферах.

**Резюме.** У статті розглядається моделювання формування правової культури майбутніх фахівців БЖД в умовах сучасного будівництва української держави. Підтверджено, що незатребуваність соціокультурного потенціалу в освітній діяльності ВНЗ збіднює процес правового виховання майбутнього фахівця БЖД, позбавляє його можливості формувати ціннісно-сміслові життєві орієнтації, опанувати нормами правової культури. У зв'язку з цим актуалізувалося завдання залучення суб'єктів освітньої діяльності до цінностей різних культур. **Ключові слова:** правова культура, правова держава, фахівець безпеки життєдіяльності, моделювання правової культури.

**Резюме.** В статье рассматривается моделирование формирования правовой культуры будущих специалистов БЖД в условиях современного строительства украинского государства. Подтверждено, что невостребованность социокультурного потенциала в образовательной деятельности вуза обедняет процесс правового воспитания будущего специалиста БЖД, лишает его возможности формировать ценностно-смысловые жизненные ориентации, овладеть нормами правовой культуры. В связи с этим актуализировалась задача приобщения субъектов образовательной деятельности к ценностям различных культур. **Ключевые слова:** правовая культура, правовое государство, специалист безопасности жизнедеятельности, моделирование правовой культуры.

**Summary.** The article deals with the modeling of the legal culture of the future life safety professionals in a modern building of the Ukrainian state. Confirmed that lack of demand for social and cultural potential in the educational activities of the university impoverishes the process of legal education of future professional life safety, renders it incapable of forming meaningful value-orientation in life, to master the norms of legal culture. In connection with this problem is actualized familiarizing the subjects of educational activity to the values of different cultures. **Keywords:** legal culture, rule of law, professional life safety, simulation of legal culture.

### Література

1. Бабосов Е.М. Культурологические основы гуманизации образования // Наука и образование на пороге III тысячелетия. Материалы Международного конгресса (3-6 октября 2000 года, Минск). – Минск, 2001. – С. 483-500.
2. В зеркале общественного мнения // Вестник высшей школы. - 1987. - №9. – С. 23.
3. Зарічанський О.А. Правова свідомість і правова культура (програма спеціального курсу) // Олег Зарічанський.- Львів: ЛДУ БЖД, 2011.- 12 с.
4. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра напряму підготовки 6. 170203 “Пожежна безпека”, кваліфікації 3439 “Фахівець (з протипожежної безпеки)”, затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 04.06.04 р. — № 449. — 124 с.
5. Лисовский В.Т. Советское студенчество: Социологические очерки. – М.: Высшая школа, 1990. – С. 123.
6. Соколов В. М. Основы проектирования образовательных стандартов (методология, теория, практический опыт) / Соколов В. М. — М., — 1996. — 143.
7. Шмырева Н.А. Эстетическое воспитание студентов в воспитательно-образовательном процессе вуза: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Кемерово: КГУ, 2000. – С. 13.

Подано до редакції 29.01.2011

УДК378.147:81'24

## ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ-ТРАНСПОРТНИКІВ

*Іванова Оксана Вікторівна*

*к.п.н, доцент кафедри загальноосвітніх дисциплін  
Херсонського факультету*

*Харківського національного автомобільно-дорожнього університету*

**Постановка проблеми.** Гуманізація освіти, її орієнтація на розкриття особистісного потенціалу зумовили виникнення і вдосконалення нових освітніх технологій, появу нових форм навчальної комунікації, новітніх методів розв'язання освітніх завдань. Останнім часом у дидактиці вищої школи велика увага приділяється методам навчання, що забезпечують зацікавленість студента, мають за мету використання всіх можливих резервів його особистості. Такі методи навчання допомагають викладачеві залучати майбутніх фахівців до творчої діяльності, обирати оптимальні умови використання навчальних завдань, варіювати їх, спрощуючи чи ускладнюючи, обмежуючись одним чи пропонуючи серії завдань залежно від ситуації та специфіки навчання.

Ефективними методами проведення практичних занять виступають різні види інтерактивного навчання, що покликані забезпечити розвиток творчого мислення студентів, пізнавальної активності і професійного застосування знань

статті, актуальними для нашого дослідження будуть наукові доробки М.Алексеева, О.Анісімова, С.Баронене, Г.Прозументової, А.Тубельського, Ю.Швалба, Г. Штемпеля, в яких здійснено філософське і методологічне обґрунтування експертизи. Наукову і практичну цінність мають дослідження С.Бешелєва, В. Бухалова, Ф. Гуревича, Я. Планера, В.Черепанова, в яких визначено структуру експертизи в освіті. Питання науково – методичного забезпечення експертної діяльності розглянуті в публікаціях І.Драннікової, Є.Стачевої, Є.Усової, В.Ясвіна. Проблеми експертизи педагогічних об'єктів стали об'єктом уваги зарубіжних учених, зокрема М. Брауна, Д. Екіерт-Грабоської, Л. Кронбах, С. Лівінгстона, К. Міскела, Д. Олдрода, К. Росса, Дж. Тейлора.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Разом з тим у сучасних дослідженнях недостатньо уваги приділяється саме педагогічній експертизи, що має свою специфіку та особливості, які зумовлюють її відповідну організацію, методичне забезпечення та умови ефективності.

**Формулювання цілей статті.** Відтак, мета статті полягає у визначенні організаційно-методичних умов педагогічної експертизи, що обумовлюються її характерними рисами, особливостями здійснення та забезпечують ефективність.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Педагогічна експертиза – судження, яке ґрунтується на глибокому, якісному вивченню всіх характерних властивостей об'єкта, шляхом використання різноманітних методик за наявністю розроблених критеріїв експертизи і компетентних експертів [3].

У понятті «педагогічна експертиза» звернемо увагу на прикметник педагогічна, яка характеризує такі особливості даної експертизи:

- експертиза здійснюється для педагогічно значимих цілей, тобто вона орієнтується на те, щоб на основі аналізу й інтерпретації результатів одержати нову інформацію про те, як поліпшити якість освіти, навчання, виховання і розвитку особистості учня;
- вона надає принципово нову змістову інформацію про якість педагогічної роботи самого вчителя;
- здійснюється за допомогою методів, що органічно вписуються в логіку педагогічної діяльності;
- за допомогою експертизи посилюються контрольні–оцінні функції діяльності вчителя;
- навіть деякі традиційно застосовувані методи і засоби навчання і виховання можуть бути трансформовані в методи і засоби педагогічної експертизи.

Необхідність запровадження педагогічної експертизи полягає у необхідності:

- 1) забезпечення права усіх суб'єктів освіти на власний вибір змісту, форм, методів, типів, видів освіти;
- 2) збереження єдиного освітнього простору, гарантування якості освіти, забезпечення державного освітнього стандарту та його національного регіонального компонента;

занятій в вищому навчальному закладі. Вияснено сутність основних дефініцій дослідження. Определены особенности проведения занятий по украинскому языку в теоретическом и практическом аспектах. **Ключевые слова:** интерактивные технологии, практические занятия; коллективные формы взаимодействия; студенты-транспортники.

**Summary.** This article reviews new approaches to teaching Ukrainian Transport students during practical training in higher education. The author finds out the basic definitions of research. The features of lessons in the Ukrainian language in the theoretical and practical aspects are defined. **Keywords:** interactive technology, practical exercises, collective forms of interaction, students-transport companies.

#### Література

1. Алексюк А. Методи навчання у вищій школі // Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: Модульне навчання. – К., 1993. – С. 156-165.
2. Голобородько Є. Загальні питання інтерактивного навчання // Зб. наук. праць: Інтерактивне навчання: Досвід впровадження / За заг. ред. В. Шарко. – Херсон: ОЛДІ-плюс, 2000. – С.3-6.
3. Ляховицкий М. Методика преподавания иностранного языка: Учебное пособие для филологических факультетов вузов. – М.: Высшая школа, 1981. – 159с.
4. Пентилюк М., Окуневич Т. Сучасний урок української мови. – Харків: Вид. група "Основа", 2007. – 176с.

Подано до редакції 20.01.2011

УДК 37.013

### ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЧИННИКИ І УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ

*Касьянова Олена Миколаївна*

*кандидат педагогічних наук, доцент*

*Національний технічний університет*

*«Харківський політехнічний інститут», м. Харків*

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах здійснюються активні пошуки теоретичних засад і практичних рішень проблем розвитку освіти на основі гуманістичної парадигми. Відтак, набуває актуальності соціогуманітарна експертиза. У контексті останньої розвивається педагогічна експертиза. Педагогічна експертиза забезпечує обґрунтування і перевірку на ефективність педагогічних ідей, що народжуються практикою; прогнозування розвитку закладів освіти; визначення якості освітніх послуг, що надає навчальний заклад; впровадження новацій та інновацій в освітній процес; проведення локальних досліджень конкретних педагогічних проблем та інше. Отже, вищезазначене зумовлює проблему ефективної організації та методичного забезпечення здійснення педагогічної експертизи.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** З огляду на проблематику

у навчальних умовах [3, с.62].

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Теоретичні й практичні аспекти інтерактивних педагогічних технологій організації навчально-виховного процесу у вищих закладах освіти висвітлювались в дослідженнях А.Алексюк, О.Євдокимова, І.Козловської, О.Піхоти, О.Сисоєвої.

**Метою статті** є висвітлення нових підходів до організації навчання української мови студентів-транспортників під час проведення практичних занять у вищому закладі освіти.

Реалізація поставленої мети, на нашу думку, вимагатиме розв'язання таких завдань:

- 1) з'ясувати сутність основних дефініцій дослідження;
- 2) визначити особливості проведення практичних занять із використанням інтерактивних технологій;
- 3) навести приклади завдань з української мови для студентів-транспортників у контексті дослідження.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Інтерактивна технологія навчання – це така організація навчального процесу, яка включає чітко спланований результат навчання, окремі інтерактивні методи і прийоми, що стимулюють процес пізнання, та розумові навчальні умови й процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів [4, с.55].

Суттю інтерактивного навчання є навчальний процес, що відбувається при постійній, активній взаємодії всіх його учасників; студенти і викладач стають рівноправними суб'єктами навчання. Його ж метою є створення комфортних умов при вивченні мов, за яких кожен студент повинен відчувати свою успішність та інтелектуальну спроможність [2, с.5]. Змінюється характер взаємодії: активність викладача поступається місцем активності студентів, а завданням педагога стає створення сприятливих умов для прояву їх ініціативи. Останній відмовляється від ролі своєрідного фільтра, що пропускає через себе навчальну інформацію, і виконує функцію координатора, порадирика, партнера в роботі майбутніх інженерів, спонукає до самостійного пошуку. Студент стає повноправним учасником навчального процесу, його досвід слугує основним джерелом пізнання, а також відкриває можливість співпраці з іншими студентами, сприяє досягненню високих результатів засвоєння знань та формування вмінь.

Уміле використання сучасних технологій інтерактивного навчання (кооперативного, колективно-групового, ситуативного моделювання, опрацювання дискусійних питань, розвивального, особистісно орієнтованого навчання) дає змогу викладачеві ефективно використати особистісний потенціал кожного студента, планувати та досягати результатів, перетворити заняття на співтворчість, реалізувати потребу зростаючої особистості у самореалізації, саморозвитку, самовдосконаленні.

Найпоширенішими видом навчального процесу є практичні заняття, метою та завданнями яких є повторення, закріплення знань, контроль з боку викладача, підпорядкування основній меті. Під час таких занять відбувається єдність теорії і практики; розглядаються ключові питання курсу, засвоєння яких визначається якістю професійної підготовки студентів. Вивчення тем

може здійснюватися у двох формах: під час індивідуальної роботи (виступи студентів) та в умовах колективної праці, що сприятиме активній участі кожного студента. Колективна форма роботи дає змогу засвоїти норми професійних дій, норми стосунків у професійній діяльності й виховує особистість спеціаліста.

Видами колективних форм взаємодії, крім того, можуть бути такі: заняття-диспути, заняття-дослідження, заняття-дискусії, ділові ігри. Нові підходи до проведення занять забезпечують умови для розвитку творчості студентів, формування мовної особистості. На таких заняттях виявляється ініціатива, створюється ситуація впевненості, реалізується спільна робота. У всіх видах колективної роботи студент отримує практику формування й відстоювання власної думки, осмислення системи аргументації, тобто перетворення інформації у знання, а знань – у переконання й погляди [3, с.67].

Широкого розповсюдження набувають заняття у вигляді ділової гри. Під час гри відбувається розвиток особистості майбутнього інженера. Ігри стимулюють мовленнєву активність і дозволяють у невимушеній атмосфері засвоювати складні граматичні явища. Адже гра – це особливе організоване заняття, що вимагає напруження емоційних і розумових сил. Вона визначає важливі перебудови й формує нові якості особистості; гра навчає, змінює, виховує. За цих умов дії набувають значення вчинків, які породжують соціальні риси, характер студента. Мотивація, інтерес й емоційний статус учасників ділової гри зумовлюються широкими можливостями для діалогічного спілкування, і для формування професійного творчого мислення. Тому, ігрова діяльність є інструментом викладання та засвоєння матеріалу, що активізує мислительну діяльність студентів, дозволяє зробити навчальний процес цікавішим, примушує хвилюватися і переживати, що створює стимул до оволодіння мовами.

Цікаві завдання та мовні ігри спрямовані на засвоєння й осмислення знань, але у жвавій, приємній атмосфері. Вони передбачають досягнення дидактичної мети – розширення і зміцнення мовних знань, збагачення словникового запасу студентів й удосконалення їхнього мовлення. Така форма навчального процесу розвиває творчі можливості студентів, їх увагу, самостійність та ініціативність. Наведемо приклади таких ігор.

При опрацюванні теми “Уживання апострофа” досить ефективною є гра-змагання із завданням утворити максимальну кількість слів з префіксами **з-, об-,** після яких ставиться апостроф.

Доречними, на нашу думку, будуть такі завдання для роботи в групах:

**Утворіть слово з апострофом.** Стережіться пасток!

І. Дерево -	Кропива -	Крупи -
Солома -	П. Тьма -	Голуб -
<b>Трава -</b>	<b>Горобець -</b>	<b>III. Ластівка -</b>
Торф -	Соловей -	Морква -
Хлопець -	Олово -	Камінь -

**Продовжте прислів'я.** Вставте правильні за змістом слова. У вставлених словах поясніть вживання апострофа.

*І. Ранні пташки росу ... (п'ють), а пізні слізки ллють. Літо збирає, а зима ... (з'їдає). Нащо й клад коли в ... (сім'ї) лад. Доброму добра й ... (пам'ять). Не вчи орла літати, а ... (солов'я) співати.*

*II. Щастя у повітрі не ... (в'ється), а руками дістається. Пташка красна своїм ... (пір'ям), а людина — своїм знанням. Є люди, що й ... (солов'я) не люблять. На свіжий цвіт й і бджола сідає, а ... (зів'ялий) обминає. Добре довго ... (пам'ятається), а злеє ще довше.*

*III. Доскакався ... (м'ячик), поки на цвяхах наколовся. В ноги кланяється, а за ... (п'яти) кусає. У нього грошей, яку жаби ... (пір'я). Поки зайця вб'ють, то вола ... (з'їдять). Опеньки ... (з'явилися) — літо скінчилось.*

Гра-змагання можна провести і під час засвоєння теми “Спрощення в групах приголосних”: пригадайте (за однаковий відрізок часу) і запишіть слова іншомовного походження, де не відбувається спрощення в групах приголосних. Перемога за тим, хто напише найбільшу кількість слів.

Під час заняття-дослідження на тему “Подовження і подвоєння в групах приголосних” студенти мають такі види робіт:

#### **Проблемне завдання**

Укажіть правило, яким обґрунтовується подвоєння приголосних у трьох пропонуванних групах слів:

- волосся, рілля, навмання, знання, бездоріжжя;
- беззахисний, відділити, юннат, беззастережний;
- туманний, причинний, здійснений;

#### **Активізуючі запитання**

Як можна пояснити відсутність подвоєння у словах:

- написаний, засіяний, організований, зроблений;
- шалений, жаданий, довгожданий?

#### **Гра-змагання**

Наведіть приклади слів з подвоєнням таких літер: **д, т, з, с, ц, л, н, ж, ш, ч,**

**р.**

**Висновки.** Таким чином, колективні форми взаємодії та спілкування дозволяють студентам краще розуміти суть мови, її категорії, вчать їх виражати думки рідною мовою, дотримуючись норм кожної з них та правильно добирати засоби мови для висловлювань, розуміти інших, аналізувати власне та чуже мовлення, коректно й аргументовано вести дискусію.

**Перспективи подальших досліджень** убачаємо в розробці питання використання інтерактивних технологій у процесі засвоєння граматичних категорій рідної мови.

**Резюме.** У статті висвітлено нові підходи до організації навчання української мови студентів-транспортників під час проведення практичних занять у вищому закладі освіти. З'ясовано сутність основних дефініцій дослідження. Визначено особливості проведення занять з української мови в теоретичному та практичному аспектах. **Ключові слова:** інтерактивні технології; практичні заняття; колективні форми взаємодії; студенти-транспортники.

**Резюме.** В статье раскрыты новые подходы к организации обучения украинскому языку студентов-транспортников при проведении практических