

Випуск тридцять другий, 2011 р., частина 2

Наукове видання
Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія.
Випуск тридцять другий. 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 01.06.2011. Підписано до друку 28.06.2011.
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,
МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
МОЛОДІ ТА СПОРТУ
АВТОНОМНОЇ РЕСПУБЛІКИ КРИМ
РВНЗ „КРИМСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ”
(м. Ялта)**

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

*Серія: Педагогіка і психологія
Випуск тридцять другий
Частина 2*

Ялта
2011

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Для нотаток

Рекомендовано вченою радою РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” від 25 травня 2011 року (протокол № 15)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей : – Ялта: РВВ КГУ, 2011. – Вип.32. – 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

Свідectво 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.

Для нотаток

УДК 372.851+004.9+519.6

**ПРИМЕНЕНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО КОМПЬЮТЕРНОГО
ПАКЕТА MAPLE ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ
«ЧИСЛЕННЫЕ МЕТОДЫ»**

Герасин Марк Леонидович,

кандидат физико-математических наук

Крымский гуманитарный университет, г. Ялта

Постановка проблемы. Персональные компьютеры в составе компьютерных классов установлены во всех учебных заведениях. Студенты владеют основами информатики в достаточной степени, они изучают их, начиная со старших классов средней школы, многие из них имеют собственные персональные компьютеры. Но диапазон их применения студентами, как правило, исчерпывается Интернетом, компьютерными играми и офисными программами Word и, может быть, Excel.

Необходимо научить студентов использовать возможности современной компьютерной техники для решения профессиональных задач, с которыми они могут столкнуться после окончания высшего учебного заведения. Для студентов математических специальностей большой интерес представляют математические компьютерные пакеты, такие как Mathcad, Maple, Matlab, Mathematica и т.п. Дисциплин, в которых предусмотрено изучение этих пакетов, в учебном плане чаще всего нет. Поэтому их можно изучать параллельно в процессе изучения других дисциплин. В статье рассматривается применение пакета Maple при изучении дисциплины «Численные методы».

Анализ исследований и публикаций. Хороший обзор применения в процессе обучения информационных технологий обучения (ИТО) с позиций дидактики представлен в учебном пособии [1]. Там же дана классификация программных средств. Рассмотрены принципы и возможные пути интеграции ИТО в учебный процесс.

Много примеров применения математических пакетов в учебном процессе можно найти на математическом образовательном сайте www.exponenta.ru.

Описание пакета Maple и особенностей его применения для решения задач элементарной и высшей математики приведены в [2-4]. В книге [5] рассматривается решение задач вычислительной математики в трех популярных математических пакетах.

Целью данной статьи является демонстрация возможностей применения возможностей системы Maple в изучении дисциплины «Численные методы». Система Maple — это мощная компьютерная вычислительная система, включающая в себя возможности аналитического и/или численного решения всего множества задач, которые изучаются в курсе «Численные методы». Кроме того, она позволяет писать программы на встроенном в нее языке программирования, напоминающий знакомый студентам язык программирования Pascal. В ней имеются также удобные средства построения двумерных и трехмерных графиков разных типов.

Эти возможности системы позволяют всесторонне изучать все особенности конкретных численных методов, влияние на их поведение параметров этих методов. При изучении дисциплины используются имеющиеся в системе готовые операторы Maple, реализующие эти методы в системе, а также написанные студентами программы реализации изучаемых

методов в среде Maple, что дает возможность студентам досконально понять и изучить эти методы. Графические возможности системы Maple позволяют строить разнообразные графики для иллюстрации свойств изучаемых методов. Написание программ для реализации алгоритмов численных методов также способствует закреплению навыков программирования, ранее полученных студентами при непосредственном изучении языков программирования, предусмотренных учебной программой.

Изложение основного материала. В качестве примера рассмотрим лабораторную работу, в которой изучаются методы численного интегрирования. Рассматривается метод трапеций — один из самых простых методов, дающий относительно большую погрешность. Эта формула имеет вид [6, с. 164]

$$\int_a^b f(x)dx \approx \sum_{i=1}^N \frac{f(x_i) + f(x_{i-1})}{2} h = h(0.5f_0 + f_1 + K + f_{N-1} + 0.5f_N), \quad (1)$$

где $f_i = f(x_i), i = 0, 1, K, N, hN = b - a$. Погрешность этой формулы оценивается величиной

$$|\Psi| \leq \frac{h^2(b-a)}{12} M_2, \quad M_2 = \max_{x \in [a,b]} |f''(x)|. \quad (2)$$

В качестве подынтегральной функции выберем, например, функцию $\sin(4x)$. Можно взять любую другую функцию, которая нам понравится, при выполнении исследований в тексте листа Maple придется сделать незначительные изменения. Запишем процедуру вычисления подынтегральной функции в Maple.

```
> # Вычисление подынтегральной функции
> f:=proc(x) local F; F:=sin(4*x); return F end proc
f:= proc (x) local F; F := sin(4*x); return F end proc
```

Здесь первая строка — это введенный пользователем текст, вторая строка — реакция системы Maple. В дальнейшем, как правило, будем писать только текст пользователя.

Зададим пределы интегрирования и построим график функции.

```
> a:=0;b:=2;
> plot(f(x),x=a..b);
```

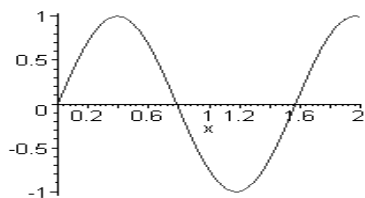


Рис. 1. График подынтегральной функции

Черкасов В. Ф.	РОЗВИТОК МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В 60-ИХ РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ.....	203
Лей В. А.	ПЕДАГОГІЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОГО ЗАКАЗА.....	210
Сапожников С. В.	ІСТОРИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ЕТАПІВ СТАНОВЛЕННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ У РЕСПУБЛІЦІ ГРУЗІЯ.....	214
Овчинникова М. В.	ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ ЯК СИСТЕМА.....	221
Трубник І. В.	МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО МОТИВОВАНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	230
Крайнова Л. В. Павлов Л. В.	ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	239

Шарко В. Д. Сокол І. В.	ДІАГНОСТУВАННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	132
Кузнецов І. В.	ПРОБЛЕМИ РОЗРОБКИ ЗАСОБІВ НАОЧНОСТІ В MAPLE.....	139
Федоренко С. В.	КРЕАТИВНІСТЬ І СУЧАСНА ОСВІТА.....	143
Бруннер Е. Ю.	ВЛИЯНИЕ «ЭНОАНТА» НА КОГНИТИВНУЮ СФЕРУ СТУДЕНТОВ.....	147
Коваленко Н. В.	ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНОМУ ЗРОСТАННІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	157
Турчин Т. М.	ЗОРІЄНТОВАНІСТЬ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ НА ЕТАЛОННІ ЗРАЗКИ НАЦІОНАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА.....	161
Пирожкова А. О.	СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	169
Черкашина Т. В.	ПРОБЛЕМЫ ФОРМАЛИЗОВАННЫХ ПОДХОДОВ В УЧЕБНО- ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....	174
Супрун М. В.	МОЖЛИВОСТІ МАГІСТРАТУРИ У ФОРМУВАННІ ОСНОВ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ: СВІТОВИЙ І ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД.....	181
Бодненко Д. М. Волохова Д. В. Лебедюк Д. О.	ВИКОРИСТАННЯ ВЕБІНАРІВ ТА ЇХ РОЛЬ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ.....	188
Семиліт О. Є.	ТРАДИЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ КРИМУ.....	199

Для вычисления оценки по формуле (2) нам понадобится соответствующая функция для вычисления второй производной исходной функции, построим график этой функции.

```
> f2:=proc(x) local F: F:=diff(f(x),x$2); return F end proc;
> plot(f2(x),x=a..b);
```

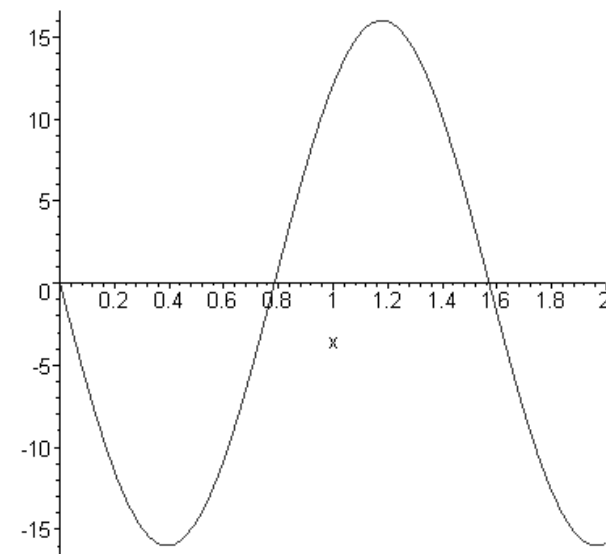


Рис. 2. График второй производной

Нетрудно найти максимум этой функции на отрезке [a,b], используя функцию Maple maximize.

```
> maximize(abs(f2(x)), x=a..b): m:=evalf(%);
16
```

Напишем процедуру, реализующую формулу трапеций.

```
> # Метод трапеций
> intTrap:=proc(a,b,n,f) local j,h,s; h:=(b-a)/n; s:=0; for j from 1 to n-1 do
s:=s+f(a+h*j) od; s:=h*((f(a)+f(b))/2+s); evalf(s); return s end proc;
```

Используя средства Maple, вычислим неопределенный и определенный интегралы.

```
> Int(f(x),x)=int(f(x),x);

$$\int \sin(4x) dx = -\frac{1}{4} \cos(4x)$$

> int(f(x),x=0..2);

$$-\frac{1}{4} \cos(8) + \frac{1}{4}$$

> i1:=evalf(%);
```

$$i1 := 0.2863750084$$

В последней строке вычислено точное значение определенного интеграла на промежутке [0, 2].

Теперь вычислим последовательно значение интеграла для значения N=1,2, ..., 15 по формуле (1), а также оценок по формуле (2). Выведем таблицу

невязок $\Delta = \left| I_{\text{точное}} - I_{\text{приближенное}} \right|$ при разных значениях N (в программе она обозначена буквой i).

```
> for i from 1 to 15 do i2:=evalf(intTrap(0,2,i,f));delta:=abs(i1-i2):
```

```
h:=(b-a)/i;psi:=h^2*(b-a)*m/12;print(i," ", delta, " ",psi) od:
```

```
1, " ", 0.7029832382, " ", 10.66666667
```

```
2, " ", 0.5484983804, " ", 2.666666667
```

```
3, " ", 0.1939601033, " ", 1.185185185
```

```
4, " ", 0.1024957301, " ", 0.666666667
```

```
5, " ", 0.0638697368, " ", 0.426666667
```

```
6, " ", 0.0437386767, " ", 0.2962962963
```

```
7, " ", 0.0318704149, " ", 0.2176870748
```

```
8, " ", 0.0242720400, " ", 0.166666667
```

```
9, " ", 0.0191090423, " ", 0.1316872428
```

```
10, " ", 0.0154387722, " ", 0.106666667
```

```
11, " ", 0.0127352837, " ", 0.08815427000
```

```
12, " ", 0.0106858890, " ", 0.07407407407
```

```
13, " ", 0.0090950362, " ", 0.06311637081
```

```
14, " ", 0.0078352578, " ", 0.05442176871
```

```
15, " ", 0.0068205487, " ", 0.04740740741
```

В первом столбце таблицы выведено значение N, во втором — невязка, в третьем — теоретическая оценка максимальной погрешности.

Для сравнения напишем программу гораздо более точного метода численного интегрирования Симпсона. Если для метода трапеций погрешность имеет порядок h², то для метода Симпсона — h⁵. Формула для метода Симпсона имеет следующий вид [4, с. 255].

$$\int_a^b f(x)dx \approx \frac{h}{3} (f_0 + 4f_1 + 2f_2 + 4f_3 + \dots + 2f_{2N-2} + 4f_{2N-1} + f_{2N}), f_i = f(x_i).$$

(3)

Известно, что в методе Симпсона (3) число узлов должно быть четным, это нужно учитывать для корректного сравнения методов.

Процедура в Maple реализации метода Симпсона имеет следующий вид.

```
> #Метод Симпсона
```

```
> intSimpson:=proc(a,b,n,f) local j,h,p,s; h:=(b-a)/n; s:=0; p:= 4; for j from 1 to n-1 do s:=s+f(a+h*j)*p; p:=6-p od; s:=h/3*(f(a)+f(b)+s); return s end proc;
```

Сравнить результаты вычислений по обоим методам можно с помощью следующих операторов Maple.

Дяченко М. Д.	ПРОБЛЕМА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ЖУРНАЛІСТІВ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ.....	71
Кузьмина Р. И.	СТРУКТУРА МОТИВАЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СФЕРЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	76
Саргсян А. Л.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ АКТИВНИХ МЕТОДІВ ВЧЕННЯ.....	84
Велиева Э. О.	СОЗДАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ВУЗА.....	92
Деснова І. С.	УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ БАТЬКІВ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ В ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	96
Ратовська С. В.	ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНО-ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА.....	102
Білоус Т. Л.	СУТНІСТЬ ТА ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ ПРОФЕСІЙНОЇ НАДІЙНОСТІ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ.....	108
Піжук Ю. М.	ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ТА ПРАВА НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА.....	114
Бачевська І. В.	ДЕЯКІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ.....	120
Вторнікова Ю. С.	ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМУНІКАЦІЯ ТА ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ В СТРУКТУРІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ.....	126

ЗМІСТ

<i>Герасин М. Л.</i>	ПРИМЕНЕНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО КОМПЬЮТЕРНОГО ПАКЕТА MAPLE ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ЧИСЛЕННЫЕ МЕТОДЫ».....	3
<i>Горбунова Н. В.</i>	ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МОДЕЛЬ ЗБАГАЧЕННЯ ЛЕКСИЧНОГО ЗАПАСУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	11
<i>Гурова Т. Ю.</i>	АНАЛІЗ СТРУКТУРИ ТОЛЕРАНТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА.....	19
<i>Канишева М. А.</i>	РАЗВИТИЕ ВНЕШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ТАВРИЧЕСКИМИ УЕЗДНЫМИ ЗЕМСТВАМИ В КРЫМУ В КОНЦЕ XIX НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ.....	25
<i>Галкіна Г. В.</i>	КОМПЛЕКС ПРОФЕСІЙНО-КОГНІТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	32
<i>Быстрыкова А. Н.</i>	ПРОЦЕСС СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ.....	38
<i>Алімасова Д. П.</i>	ОБГРУНТУВАННЯ ДИСЕРТАЦІЙНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ.....	45
<i>Семенова М. В.</i>	ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПЕВЧЕСКОГО ДЫХАНИЯ У НАЧИНАЮЩИХ ВОКАЛИСТОВ.....	49
<i>Перетяцько Г. И.</i>	ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕЙЗАЖНОЙ ЖИВОПИСИ, ИСПОЛЬЗУЯ ЛИЧНОСТНО - ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД.....	53
<i>Хрулёв А. Н.</i>	НАУЧНАЯ БИОГРАФИЯ А.И.МАРКЕВИЧА В ИССЛЕДОВАНИЯХ СОВРЕМЕННЫХ УЧЕНЫХ.....	57
<i>Гнатів З. Я.</i>	ХРИСТИЯНСЬКІ ЗАСАДИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА УКРАЇНИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ.....	60
<i>Григорова И. Р.</i>	ГЛУБИННАЯ ПСИХОКОРРЕКЦИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ.....	64

```

> for i from 2 by 2 to 10 do i2:=evalf(intTrap(a,b,i,f));delta1:=abs(i1-i2):
i3:=evalf(intSimpson(a,b,i,f));delta2:=abs(i1-i3):print(i, " ", delta1, " ", delta2) od:
2, " ", 0.5484983804, " ", 0.9656589192
4, " ", 0.1024957301, " ", 0.0461718201
6, " ", 0.0437386767, " ", 0.0063351320
8, " ", 0.0242720400, " ", 0.0018025234
10, " ", 0.0154387722, " ", 0.0007048827

```

Во втором столбце выведены погрешности для метода трапеций, в третьем — для метода Симпсона.

Обратите внимание, что в процедуры реализации методов трапеций и Симпсона пределы интегрирования a и b , число точек разбиения N и сама функция $f(x)$ передаются в качестве параметров. Поэтому при вычислениях легко менять эти параметры, исследуя поведение различных функций на разных интервалах и при разных значениях N .

Для иллюстрации графических возможностей Maple рассмотрим метод Эйлера решения обыкновенных дифференциальных уравнений [5, с. 292]. Рассмотрим задачу Коши

$$y' = f(y, x), \quad y(x_0) = y_0. \quad (4)$$

Метод Эйлера состоит в построении последовательности точек y_i по формуле

$$y_{i+1} = y_i + hf(y_i, x_i), \quad i = 0, 1, 2, \dots, n-1, \quad (5)$$

где

$$h = \frac{x_n - x_0}{n}, \quad x_i = x_0 + ih, \quad i = 0, 1, 2, \dots, n. \quad (6)$$

Продemonстрируем реализацию и исследование поведения метода Эйлера в Maple. Подключим пакет Maple LinearAlgebra для работы со структурами линейной алгебры (матрицами), которые будут использоваться для записи численного решения уравнения.

```
> with(LinearAlgebra);
```

Процедура реализации метода Эйлера в Maple имеет следующий вид:

```

> Euler:=proc(a,b,n,y0,f) local h,sol,i,y;
h:=evalf((b-a)/n);
sol:=Matrix(n+1,2);
for i from 1 to n+1 do
sol[i,1]:=a+(i-1)*h
od:
sol[1,2]:=y0;
for i from 2 to n+1 do
y:=evalf(f(sol[i-1,1],sol[i-1,2]));
sol[i,2]:=sol[i-1,2]+h*y
od:
return sol;
end proc;

```

Параметры процедуры: a и b — начальная и конечная точка изменения

переменной x , n — число точек разбиения отрезка $[a, b]$, $y_0 = y(a)$, f — функция двух переменных $f(x, y)$ из (4).

$$f(x, y) = \frac{2}{x^2} - y^2.$$

Для определенности введем функцию В Maple она задается так:

```
> f:=(x,y)->2/x^2-y^2;
```

В качестве начальных значений возьмем $a = 1$, $b = 3$, $n = 15$, $y_0 = 1$. Вызовем процедуру на выполнение.

```
> sol:=Euler(1,3,15,0.0,f);
```

```
sol := [ 16 x 2 Matrix
Data Type: anything
Storage: rectangular
Order: Fortran_order ]
```

```
> evalm(sol);
```

```
1.      0.
1.13333333  0.2666666666
1.266666667  0.4647976420
1.400000000  0.6021977149
1.533333333  0.6898998582
1.666666666  0.7398598331
1.800000000  0.7628741568
1.933333333  0.7675817530
2.066666666  0.7603678252
2.200000000  0.7457148916
2.333333333  0.7266658837
2.466666666  0.7052397014
2.600000000  0.6827522413
2.733333333  0.6600465567
2.866666666  0.6376514023
3.000000000  0.6158881338
```

В первом столбце выведены значения переменной x , во втором — искомой переменной y .

Найдем средствами Maple аналитическое решение нашего дифференциального уравнения.

```
> ode:=diff(y(x),x)-2/x^2+y(x)^2;
```

4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. — К.: Академвидав, 2004.

5. Сущенко О.Г. Теоретичні й практичні основи моделювання педагогічного процесу. — Луганськ, 2010.

Подано до редакції 10.05.2011

критично переосмислювати результати своєї діяльності, часто мали бажання продовжувати працювати над собою. Перед студентами “відкривалася істина”: “Задля цього треба було працювати”, “Наступного разу я спробую зробити краще”, “Діти не хотіли мене відпускати, їм сподобалося”.

Отже аналіз опанування студентами діяльністю педагогічного проектування, дозволив розділити труднощі, які виникають, умовно на дві групи. До першої ми віднесли труднощі моделювання і конструювання, деталізації освітнього проекту. Друга група складнощів виникає на етапі здійснення проекту та отримання педагогічного результату.

Висновки. Основними педагогічними умовами, які треба створити, організуючи діяльність педагогічного проектування є наступні:

- включення студентів у справжню педагогічну реальність;
- надання допомоги на всіх етапах навчання педагогічному проектуванню;
- забезпечити кожному студенту можливість пережити успіх у реальній роботі з дітьми;
- задіяти потенціали різних методичних дисциплін, щоб створити передумови для інтеграції у змісті та формах по горизонталі та вертикалі;
- поступово ускладнювати діяльність педагогічного проектування.

Подальші наукові розвідки будуть спрямовані на вивчення шляхів надання допомоги майбутнім педагогам, які мають різні за характером труднощі, що заважають реалізувати творчі здібності.

Резюме. В статті розкриваються педагогічні умови навчання студентів педагогічному проектуванню в області дошкільної освіти. Розглядається поступовість залучення студентів до педагогічного проектування різної складності. **Ключові слова:** педагогічне проектування, педагогічні умови, педагогічна презентація.

Резюме. В статье раскрываются педагогические условия обучения студентов педагогическому проектированию в области дошкольного образования. Рассматривается постепенность приобщения студентов к педагогическому проектированию разной сложности. **Ключевые слова:** педагогическое проектирование, педагогические условия, педагогическая презентация.

Summary. In article the pedagogical conditions of the students training to pedagogical designing are considered in the field of preschool education. The gradualness of students familiarizing to pedagogical designing of different complexity is considered. **Keywords:** pedagogical designing, pedagogical conditions, pedagogical presentation.

Література

1. Ананьев Б.Г. Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека // Избр. психол. тр.: В 2 т. – Т.2. – М., 1980.
2. Бех И. Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади // Виховання особистості: Кн.1. – К., 2003.
3. Бондаревская Е., Кульневич С. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов-на-Дону, 1999.

$$ode := \left(\frac{d}{dx} y(x) \right) - \frac{2}{x^2} + y(x)^2$$

```
> ans:=dsolve({ode,y(1.0)=0.0},y(x));
```

$$ans := y(x) = \frac{2x^3 - 2}{x(2 + x^3)}$$

```
> z:=x->op(2,ans);
```

Последняя формула дает возможность использовать найденное в форме переменной ans решение для построения графика функции точного решения уравнения. Построим на одном графике точное и численное решения.

```
> P:=seq([sol[i,1],sol[i,2]],i=1..16);
```

```
> plot([P,z(x)],x=0.5..3.2,0..1,style=[point,line],color=[red,black]);
```

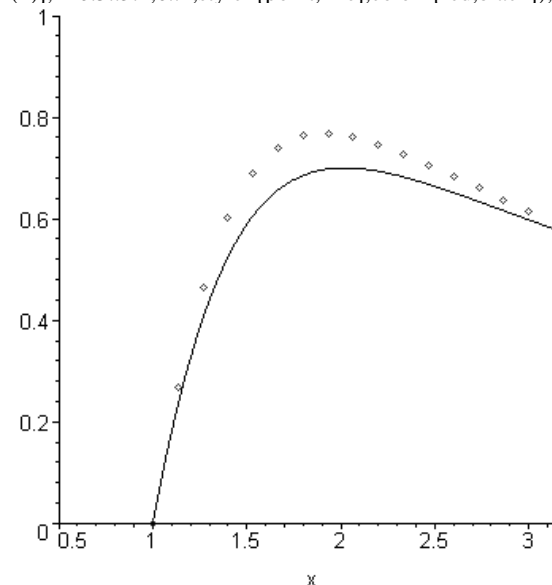


Рис. 3. Точное и приближенное решения дифференциального уравнения

Точками показано приближенное решение, сплошной линией — точное решение.

Теперь увеличим точность нахождения решения, взяв $n = 50$. Пропустим промежуточные выкладки, графики в этом случае изображены на рис. 4. На графике разные решения изображены разными цветами: красным, зеленым и черным.

```
>
```

```
plot([P,P1,z(x)],x=0.5..3.2,0..1,style=[point,point,line],color=[red,green,black]);
```

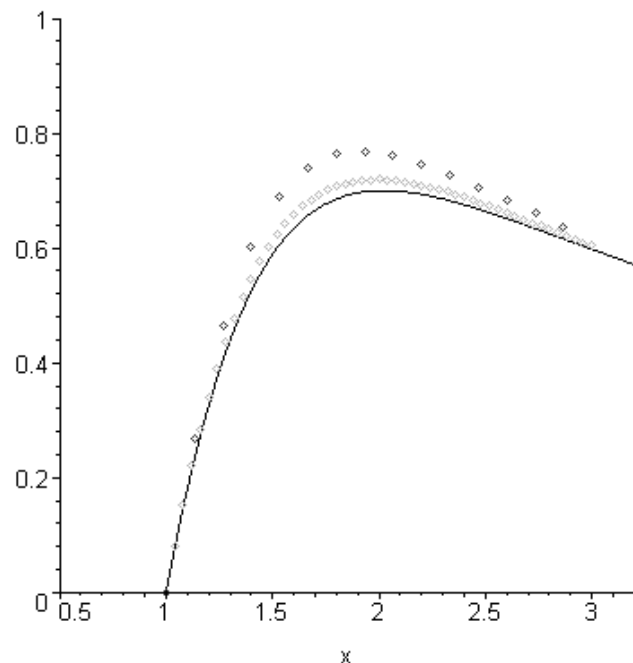


Рис. 4. Точное и приближенные решения

Выводы. Приведенные в статье примеры иллюстрируют разнообразные способы использования математического пакета Maple для изучения особенностей реализации рассмотренных методов в среде Maple. Они также демонстрируют приемы программирования на встроенном в пакет языке программирования.

Резюме. Система символьных компьютерных вычислений Maple надає користувачеві потужні та зручні засоби для вирішення різноманітних задач чисельного аналізу. Тому її зручно використовувати як інструментальне програмне забезпечення при вивченні дисципліни «Чисельні методи». При цьому використовуються аналітичні та чисельні засоби системи Maple, можливості програмування на вбудованій мові програмування, а також графічні функції системи. Розглядаються приклади чисельного обчислення визначених інтегралів і чисельного розв'язання звичайних диференціальних рівнянь. Maple, чисельні методи, навчання, чисельне інтегрування, звичайні диференціальні рівняння.

Резюме. Система символьных компьютерных вычислений Maple предоставляет пользователю мощные и удобные средства для решения разнообразных задач численного анализа. Поэтому ее удобно использовать как инструментальное программное обеспечение при изучении дисциплины «Численные методы». При этом используются аналитические и численные средства системы Maple, возможности программирования на встроенном языке

- Свято в дошкільному закладі “Хай живе співучий край, рідна Україна” відбувалося о другій половині дня у відповідності з режимом групи.

На наступному етапі студенти залучалися до використання методу проектів в роботі з дітьми в умовах дошкільної установи. Студенти виступали в якості педагогів, вони разом з дітьми творили проект і здійснювали його. Завданням цього етапу було опанування технологією роботи з колективом дітей з метою пробудження їхньої активності, ініціативи, налагодження співпраці та співтворчості дорослих і дітей.

Третій етап був пов'язаний з переходом до саме педагогічного проектування. Завданнями цього етапу було формування цілісного бачення педагогічного процесу, усвідомлення взаємозв'язку всіх факторів, які діють в освітньому просторі, вміння знайти той алгоритм, який буде доцільним для вирішення поставлених завдань.

Педагогічне проектування, яке здійснюється в межах методичних дисциплін, створює такі умови, коли спеціально регулюється і заохочується можливість самовиявлення. Оволодіння технологією педагогічного проектування відбувається через участь у розробці проектів різної складності і обсягу. Наприклад, розробка проекту “День Води” і проекту “Ознайомлення дітей із значенням води в природі” потребують різних зусиль і обсягу роботи. Коли проект дуже об'ємний, то можна залучити більшу кількість учасників. Велику увагу було приділено можливості презентувати власний або спільний проект. Це відбувалося, як правило, на двох заняттях. На першому студенти виступають за змістом проекту, визначаючи його актуальність, концептуальні засади, основні характеристики пропонованої системи роботи в межах заздалегідь означеного часу, який відводиться на презентацію. На другому занятті, яке проводиться в дошкільному закладі, проект презентується в роботі з дітьми. Автори проектів самі обирають спосіб, як представити свій проект, при цьому виявляють свої творчі здібності, мають можливість врахувати і задіяти всі сприятливі фактори і засоби впливу на дітей, студентів, вихователів, викладачів.

Вивчення стану готовності студентів до створення педагогічних проектів та їх презентації у публічних умовах дозволило більш успішно здійснювати педагогічне керівництво їхньою діяльністю.

Анкетування та опитування студентів засвідчило наявність позитивних передумов для пошуку ними індивідуального творчого шляху самореалізації в педагогічній діяльності шляхом участі у презентаційних виступах і показах.

Участь і успіхи кожного зі студентів нами вивчалися. В цілому на високому рівні здійснення педагогічного проектування спостерігалось приблизно 15 відсотків із загальної кількості спостережуваних, переважна частина студентів ще потребувала педагогічної підтримки і допомоги з боку викладачів. Для деяких студентів було важко самостійно сформулювати мету та завдання майбутнього проекту, знайти оригінальний задум у відповідності з окресленою метою та природними умовами і можливостями здійснення проекту. Були і такі студенти, які не могли подолати власні психологічні бар'єри невпевненості. Переважна більшість студентів, які мали проблеми на шляху проектування, після його завершення відчували задоволення, могли

зображення земної кулі з Україною, виділеною кольором; плакати “Яка земля, такий і хліб”, “Не земля родить, а руки”, “Земля багата – народ багатий”, “Про землю піклуйся і вона дасть урожай”, “Землю поважай – вона дасть багатий врожай”; матеріал для виставок.

Змістова деталізація проекту вимагала дослідження питання, пошуку і вивчення відповідної літератури, створення на цій основі власного творчого продукту. Так, наприклад, випуск радіогазети вимагав підготовки цікавого тексту про Всесвітній День Землі, про ставлення українців до Матері-землі, підбору музичного супроводу, віршів, пісень, створення звукового запису радіогазети.

Наводимо фрагмент тексту радіогазети з історії виникнення Дня Землі.

“На нашій планеті існує рух День Землі. Його метою є привертання уваги людей до проблем, які існують на Землі внаслідок порушення людиною екологічної рівноваги, втрати людством духовного зв'язку з природою та гармонійного співіснування з усіма формами життя на Землі. В цей день учасники руху роблять свій, нехай скромний внесок у поліпшення справ на нашій планеті.

Перший День Землі відбувся 22 квітня 1970 року у Сполучених Штатах Америки. В цей день діти і дорослі, вчителі і продавці, полісмени і робітники збиралися на вулицях, влаштовували демонстрації і мітинги, вимагаючи, щоб були прийняті закони, які б захищали землю і надра, рослинний і тваринний світ від різних забруднень, нерозумного використання природних багатств, експлуатації земельних ресурсів тощо.

Люди по-різному висловлювали свій протест: співаки і музиканти співали про красу природи, про відповідальність людей за всіх живих на Землі; школярі і студенти висаджували дерева, очищали від сміття парки і сквери; вчені роз'яснювали, що можна зробити, щоб було чистіше; художники малювали картини та плакати. І дійсно люди домоглися свого. Були прийняті суворі закони, що захищали моря і ліси, пасовища і ріки. Були створені лабораторії, що стежили за чистотою води, ґрунту, повітря. Люди почали менше смітити на вулицях...”.

3 етап – здійснення проекту. Частина подій відбувалася напередодні дня Землі (робота студентів з рослинами в дошкільному закладі і на факультеті; збирання дитячих малюнків, проведення студентами серії занять з малювання, аналіз малюнків, формування ідей і образу виставки; написання сценарію, підготовка до свята в дошкільному закладі тощо).

В день 22 квітня події відбувалися за таким сценарієм:

- Радіогазета (два випуски на великій перерві і після занять).
- Завершення конкурсу стіннівок. Тематика газет виявилася наступною: “Землі (грунти) України”, “Виховання у дітей любові до сільськогосподарської праці”, “Культ рідної землі у віруваннях українців”, “Образ матері-землі в українських піснях”, “Поклоніння землі в українському фольклорі”.
- Відкриття виставки дитячих малюнків (студенти підготували презентацію виставки у вигляді екскурсії з аналізом не тільки змістовного розмаїття дитячих творів, але й їхньої художньої сторони).
- Робота виставки літератури здійснювалася на протязі дня.

программирования, а также графические функции системы. В качестве примеров рассматриваются задачи численного вычисления определенных интегралов и задачи численного решения обыкновенных дифференциальных уравнений. Maple, численные методы, обучение, численное интегрирование, обыкновенные дифференциальные уравнения.

Summary. System of symbolic computing Maple provides the user with powerful and convenient tool for solving various problems of numerical analysis. Therefore, it is convenient to use it as a tool software to study the discipline "Numerical Methods". Maple uses analytical and numerical tools, the possibility of programming in the embedded programming language, and graphical features of the system. As examples we consider the problem of numerical computation of definite integrals and the problem of numerical solution of ordinary differential equations. Maple, numerical methods, training, numerical integration, ordinary differential equations.

Література

1. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 192 с.
2. Дьяконов В.П. Maple 9.5/10 в математике, физике и образовании. — М.: СОЛОН-Пресс, 2006. — 720 с.
3. Сдвижков О.А. Математика на компьютере: Maple 8. — М.: СОЛОН-Пресс, 2003. — 176 с.
4. Матросов А. Maple 6. Решение задач высшей математики и механики. — СПб: БХВ-Петербург, 2001. — 528 с.
5. Алексеев Е.Р., Чеснокова О.В. Решение задач вычислительной математики в пакетах Mathcad 12, MATLAB 7, Maple 9. — М.: ИТ Пресс, 2006. — 496 с.
6. Самарский А.А, Гулин А.В. Численные методы. — М.: Наука. Гл. ред. физ.-мат. лит., 1989. — 432 с.

Подано до редакції 21.05.2011

УДК 371

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МОДЕЛЬ ЗБАГАЧЕННЯ ЛЕКСИЧНОГО ЗАПАСУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Горбунова Наталія Володимирівна,

кандидат педагогічних наук, професор

РВНЗ „Кримський гуманітарний університет”, м. Ялта

Латинське слово „modelium” означає – міра, образ, спосіб. У логіці і методології науки „модель – це аналог (схема, структура, знакова система) певного фрагмента природної або соціальної реальності”. У педагогіці моделювання – це метод дослідження об’єктів на їх моделях-аналогах певного фрагмента природної і соціальної реальності; метод опосередкованої практичної або теоретичної операції об’єктом, при якому досліджується допоміжна природна або штучна система (квазіоб’єкт); заміщення об’єкта, що вивчається, іншим, спеціально побудованим, який може відтворювати об’єкт у його суттєвих якостях і спрощувати несуттєві [2]. Таким чином, моделювання – це одна з основних категорій теоретичного пізнання, метод опосередкованого

вивчення процесів і явищ, при якому використовуються різного роду моделі. У широкому смислі слова це не лише процес побудови моделі, але й її дослідження. Виокремлюють такі типи моделювання: конкретні – відбивають структуру окресленого об'єкта; узагальнені – відбивають узагальнену структуру класу об'єктів; умовно-символічні – наочно передають різні взаємовідношення [1].

Модель розуміється як спрощений образ оригінала, нерозривно з ним пов'язаний, такий, що відображає істотні властивості, зв'язки і відношення оригінала; система, дослідження якої служить інструментом, засобом для здобуття нової інформації про іншу систему. Модель володіє лише необхідною мірою подібності реальному об'єкту, оскільки відображає точку зору дослідника, що співвідноситься з ракурсом розгляду об'єкту і цілями дослідження. У нашому випадку, модель – це і втілення цілей, і інструмент здійснення мети.

М. Кондаков, В. Мізінцев, А. Усман визначають модель як засіб пізнання, якщо вона відповідає ряду вимог, а саме:

- чітко відображає основні властивості й відношення, які є об'єктом пізнання;
- є за структурою аналогічною об'єкту, що вивчається;
- є простою та доступною для сприймання й усвідомлення дій;
- яскраво й чітко передає ті властивості й відношення, що повинні бути засвоєні з її допомогою;
- значно полегшує пізнання [1].

У науковій літературі, присвяченій аспектам класифікації моделей, представлено різні класифікації моделей, класифікаційні ознаки виділення типів і видів моделей. У гуманітарних науках частіше використовують змістові моделі, серед яких виділяють пояснювальні, описові, прогностичні, концептуальні. На сьогоднішній день можна говорити про два основні підходи до реалізації освітніх моделей навчання:

1. *Модель „Знання, Вміння і Навички” (ЗВН);*
2. *Модель на основі компетенцій.*

Найбільш відома перша модель, покладена в основу всієї системи освіти. У реальних освітніх системах співвідношення цих компонентів (знання, вміння і навички) визначається вимогами освітніх програм і залежить від багатьох умов. Модель знань формується пасивними методами навчання і самостійною діяльністю учнів, тому й охоплює значно більший інформаційний простір. Декілька вузких простір охоплюють уміння. Їх формування вимагає значно більше ресурсів (тимчасових, фінансових, матеріальних). Цей компонент формується активними методами навчання. Ще вужче простір знань охоплюється навичками.

Процес моделювання складається з таких етапів: Об'єкт – Модель – Вивчення моделі – Знання про об'єкт. Основним завданням процесу моделювання є вибір найбільш адекватної до оригінала моделі і перенесення результатів дослідження на оригінал. Моделювання є діяльністю по побудові моделей і включає такі психічні процеси: сприйняття, пам'ять, уява і мислення. Воно вимагає системного розгляду. Проте моделювання діяльності в навчальному процесі на відміну від процесу розробки змісту освіти і навчання виступає як специфічна технологія навчання.

Основними принципами моделювання є такі.

1. Повнота розробленої моделі. Комплекс завдань повинен досить повно

учасником проекту, формування мотивації до використання цього методу та свідомої педагогічної позиції щодо його ефективності. Наводимо зміст проекту етноекологічного спрямування “22 квітня – Всесвітній День Землі”.

Мета проекту: створити і реалізувати свій варіант проведення цього дня на факультеті, привернути увагу всіх студентів, викладачів, інших працівників факультету до цієї події, знайти свій погляд, своє бачення цього свята, виходячи з українських традицій ставлення до землі, до рідного краю, рідної природи, України.

Послідовність реалізації проекту:

1 етап – викладач повідомляє тим курсам, на яких читаються “Основи природознавства та методика ознайомлення дітей з природою” і “Методика українського народознавства в дошкільному закладі”, про можливість приєднатися до подій Всесвітнього Дня Землі, зробити свій внесок до вирішення важливої глобальної проблеми ставлення до своєї планети, конкретизуючи її в реальні справи, які актуальні для ситуації життя навколо нас. При цьому підкреслюється, що культурно-історична спадщина має багатий досвід ставлення до Матері-землі як найголовнішого багатства і запоруки благополуччя народу.

Створюється ініціативна група, яка буде, спираючись на творчі пропозиції всіх бажаючих, моделювати (планувати) майбутню подію.

Результати цього етапу були наступні: текст заклику всіх бажаючих приєднатися до участі у проекті, програма підготовки та проведення дня Землі, розподіл учасників та відповідальних за різні дільниці роботи. Було вирішено, що девізом цієї події на факультеті стануть слова:

“Хай буде День Землі, весь день, весь рік, усе життя...”

До програми було запропоновано внести такі події:

1. Радіогазета “День Землі”.
2. Виставка народознавчої та науково-методичної літератури.
3. Тематичні огляди “Куль Матері-землі у різних народів”, “Образ Землі у українському фольклорі”.
4. Конкурс стіннівок, присвячених темі рідної землі.
5. Конкурс дитячих малюнків “Земле рідна”.
6. “Прикрашаємо землю своєю працею” (робота на квітнику, в природних куточках дошкільних закладів, догляд за кімнатними рослинами в аудиторіях тощо).
7. Свято у дитячому садку “Хай живе співучий край, рідна Україна”(розробка сценарію, підготовка і проведення свята студентами).

Було вирішено залучити до участі у проекті бажаючих з інших курсів як денного так і заочного відділень та дітей старшого дошкільного віку, а з питання влаштування виставки літератури та підготовки тематичного огляду звернутися за допомогою бібліотеки.

2 етап – (конструювання) включав деталізацію та підготовку всіх складових розробленої програми, вона була зорієнтована у часі, було визначено місце проведення всіх подій.

Для оформлення приміщень були підготовлені: заклики до участі всіх бажаючих у проекті; текст програми; плакат з девізом; підібрані кімнатні квіти;

теоретичної бази знань, але й практичних умінь педагогічної діяльності у різних напрямках роботи з дітьми. Серед різних педагогічних дисциплін, які читаються на факультеті дошкільної освіти, центральне місце займають курси дошкільної педагогіки та спеціальних методик, останні з яких і мають спрямування на оволодіння конкретними методиками і технологіями дошкільної освіти. Кожний з напрямів роботи з дітьми дошкільного віку має свою специфіку, але в той же час є такі педагогічні уміння, які є спільними і базовими для роботи з дітьми. Не зважаючи на міжпредметні зв'язки, інтеграційні процеси у підготовці спеціалістів, дуже важко у реальній практиці викладання педагогічних дисциплін забезпечити необхідну поступовість у формуванні педагогічних умінь.

Тематика сучасних досліджень і публікацій з проблем вищої школи свідчить про значний інтерес науковців, викладачів, спеціалістів управлінської ланки освіти до проблеми модернізації вищої професійної освіти на засадах впровадження найкращого світового досвіду, збереження кращих здобутків вітчизняної освітньої системи, відповідності сучасним вимогам і стандартам. В умовах перебудови освітнього простору потребують змін не тільки організаційні основи навчального процесу у вищій школі, але і змістові та методичні підходи до професійної підготовки майбутнього педагога.

Проблема формування особистості майбутнього педагога як суб'єкта професійної діяльності, психологічні механізми розвитку та саморозвитку особистості цікавили багатьох вчених (Л.Виготський, Б.Ананьєв, В.Сластьонін, І.Бех, С.Бондаревська, В.Сериков, В.Слободчиков, Г.Беленька та ін.) [1; 2; 3]. Дослідження шляхів якісної перебудови системи освіти доводять необхідність оволодіння студентами технологією педагогічного проектування [4; 5]. Однією з недостатньо вивчених проблем є розробка науково-методичних основ навчання студентів педагогічних навчальних закладів діяльності педагогічного проектування. Аналіз педагогічних умов, оволодіння педагогічним проектуванням стало метою даної статті.

Викладання основного матеріалу. Педагогічне проектування не є предметом цікавості у межах якоїсь однієї дисципліни, хоча введення у програму підготовки фахівців ознайомлення із сучасними технологіями дошкільної освіти надає можливість студентам познайомитися і з проектною технологією. Опанування нею є неможливим в рамках однієї дисципліни. Ми вважаємо необхідним неперервне, інтегроване формування умінь педагогічного проектування під час вивчення педагогічних дисциплін.

Експериментальне дослідження проводилося зі студентами різних курсів факультету дошкільної освіти та практичної психології Слов'янського державного педагогічного університету. Наші спостереження та отримані результати свідчать про необхідність певної послідовності в опануванні проектною діяльністю. Зміст етапів полягав у тому, що спочатку студенти знайомилися з методом екологічних проектів, вивчаючи методику екологічного виховання. Вони приймали участь у проектах екологічного спрямування, які проводилися в якості виховних заходів. Були також здійснені деякі проекти в межах навчальної діяльності. Завданням цього етапу було ознайомлення з сутністю метода проекту та надання можливості відчувати себе

охоплювати весь зміст професійної діяльності, тобто відповідати основному складу типових професійних завдань.

2. Зв'язок із теоретичним навчальним матеріалом. При розробці комплексу завдань місце кожного з них визначається з урахуванням часу вивчення теоретичного матеріалу.

3. Узагальненість завдань. Завдання, що входять до складу моделі, повинні відображати найбільш істотні сторони діяльності і носити узагальнений характер, тобто в їх умовах мають бути відбиті найбільш значущі параметри, які дають можливість як у ході вирішення завдань, так і в подальшій діяльності виділяти головні (істотні) показники для ухвалення рішення.

4. Типізація завдань і врахування можливості перенесення вмінь із однієї діяльності в іншу. Розробникам моделі доцільно при розробці завдань типізувати їх за специфікою інтелектуальної діяльності (спрямованість на формування аналітичних, проєктувальних та інших умінь), специфікою умов завдань, що створює можливість переноса вмінь з однієї діяльності в іншу.

5. Урахування типових труднощів і помилок у процесі діяльності. Помилки і труднощі у виконанні діяльності є наслідком протиріччя між необхідністю її виконання і недостатністю знань і вмінь, що забезпечують успішність цього виконання. Протиріччя, що існує об'єктивно, може як усвідомлюватися, так і бути неусвідомленим суб'єктом професійної діяльності. Розробка завдань і завдань пов'язаних із питаннями, що викликають труднощі, готує студентів до подолання труднощів, попереджає можливі помилки.

6. Вибір доцільних форм, методів і прийомів навчання для вирішення навчально-виробничих завдань. До кожного змісту діяльності повинен бути дібраний найбільш доцільний прийом імітації: вправа, аналіз ситуації, рішення ситуаційної задачі, ділова гра, індивідуальне завдання на практику. Вибору прийому повинна передувати оцінка його ефективності порівняно з іншими способами навчання. При оцінці слід, перш за все, враховувати витрати часу на опанування вміння, відповідність умінь, що формується, необхідному в практичній трудовій діяльності, усвідомленість в опануванні вміння.

Моделювання є процесом побудови моделі, коли вивчення того або іншого об'єкта відбувається за допомогою вивчення іншого об'єкта, у якомуś відношенні подібного першому, з наступним перенесенням на перший об'єкт результатів вивчення іншого. Другий об'єкт і є модель першого (А. Кивирялг). Гносеологічна сутність моделей полягає в тому, що вони дозволяють системно і наочно виразити значення про предмет, його функції, параметри. Призначення моделі – пояснити суть даних, що відносяться до предмета пізнання.

З філософського погляду „модель є створена або обрана дослідником система, що відтворює суттєві для даної мети пізнання сторони (елементи, властивості, відносини, параметри) досліджуваного об'єкта й у силу цього воно знаходиться з ним у такому відношенні заміщення і подібності, що дослідження її служить опосередкованим способом одержання знання про цей об'єкт”.

У педагогічній теорії моделювання розглядається як один із етапів педагогічного проектування й уявлення про алгоритми, умови ефективної реалізації моделей (Л. Байбородова, В. Безрукова, С. Паладьєв). Проблеми моделювання знайшли своє віддзеркалення в дослідженнях Н. Амосова, Н. Афанасьева, В. Давидова, Р. Ісламшина, В. Штофа. Так, наприклад, на думку В. Штофа, модель – „уявлювана або матеріально реалізована система,

яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт". Автор виділяє три підтипи моделей: моделі, що мають фізичну подібність з оригіналом; моделі, що відображають просторову особливість; математичні і кібернетичні моделі. Таким чином, модель – це форма абстракції особливого роду, в якій істотні стосунки об'єкту закріплені в зв'язках і стосунках речовин або знакових елементів, що наочно сприймаються. Це своєрідність єдності одиничного і загального при якому на перший план висунуте загальне, істотне. На основі теоретичного аналізу і синтезу понять „моделі” позначимо основні теоретичні положення моделювання роботи щодо збагачення словника старших дошкільників.

Розробляючи модель збагачення словника старших дошкільників, вважали за необхідне визначити низку важливих аспектів. Зокрема: зовнішні чинники впливу на збагачення лексичного запасу; розглянути дошкільний навчальний заклад як транслятор культури мовлення; послідовність введення слів у лексику дітей.

На рис. 1 подано зовнішні чинники впливу на збагачення лексичного запасу.



Рис. 1. Чинники впливу на збагачення лексичного запасу дітей

Словник дитини збагачується поступово. Коли дитина приходить до дошкільного навчального закладу, у неї з'являються внутрішні мотиви, інтереси, бажання товаришувати з однолітками. Вихователь дошкільного навчального закладу є важливішою фігурою у розвитку словника дітей. Означена робота має проводитися в тісній взаємодії з сім'єю. Водночас

2. Козак Л. В. Особистісно-орієнтоване навчання природознавства майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у педагогічному коледжі : дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Козак Людмила Василівна. – К., 2006. – 245 с.

3. Лисенко Н. В. Теорія і методика формування еколого-педагогічної культури вихователя дошкільного закладу в системі вищої педагогічної освіти України : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Лисенко Неллі Василівна. – Івано-Франківськ, 1996. – 448 с.

4. Николаева С. Н. Эколог в детском саду : Программа повышения квалификации дошкольных работников / С. Н. Николаева. – М. : Мозаика-Синтез, М. : ТЦ Сфера, 2003. – 120 с.

5. Основы природознавства та методика ознайомлення дітей з природою: Методичні рекомендації до навчальної дисципліни / [укл. Л. В. Крайнова, І. В. Трубник] ; заг. ред. В. І. Сипченка. – Слов'янськ: Вид. центр СДПУ, 2008. – 87 с.

Подано до редакції 10.05.2011

УДК 371.13

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Крайнова Любов Валентинівна,
доцент кафедри дошкільної освіти

Слов'янського державного педагогічного університету

Павлов Леонід Вікторович,

доцент кафедри технології та управління
Донбаської державної машинобудівної академії

Постановка проблеми. Професійна компетентність - це комплексне, багаторівневе поняття, яке містить систему науково-теоретичних та методичних знань; педагогічні уміння і навички, практичне володіння сучасними освітніми технологіями у відповідності з конкретною дійсністю навчально-виховного процесу; особистісні якості майбутнього педагога, які уможливають здійснення професійних обов'язків. Складовою професійної компетентності педагога є також здатність до самореалізації в освітній діяльності.

Педагогічний університет спрямовує зусилля на формування творчої особистості майбутнього педагога, хоча таке становлення може відбутися тільки в основному, тому що для повного розкриття творчого потенціалу студентів необхідний більш тривалий час набуття практичного досвіду. Але можливості набуття такого досвіду хоча і обмежені часом відведеним на практику, та в цілому все ж таки є достатніми за умов раціонального і доречного його використання. Звісно, що підґрунтям для повноцінного розкриття творчих здібностей майбутніх спеціалістів є формування не тільки

узагальненими природничими знаннями та вміннями використовувати їх при розв'язуванні проблемних ситуацій і пізнавальних задач.

Презентація авторського проекту супроводжувалася емоційним підйомом, почуттям радості й успіху за виконання завдання. Зрештою студенти вчилися оцінювати результати своєї діяльності, знаходити найбільш вдалі моменти, а також намічати шляхи подолання труднощів, які мали місце при виконанні завдання. Виконання творчих проектів сприяло підвищенню рівня сформованості всіх компонентів готовності до еколого-педагогічної роботи.

На V етапі для вироблення рефлексивно-аналітичних умінь задавався алгоритм аналізу та самоаналізу роботи з дітьми та успішності проведення проектів. Для того, щоб респонденти мали можливість успішно з'ясувати рівень власної еколого-педагогічної готовності, забезпечувався постійний зворотний зв'язок протягом попередніх етапів підготовки, причому перевага надавалася інформаційному, за якого студент отримував відомості про успіх чи невдачу з поясненням причин та шляхів покращення результатів, оскільки саме цей вид зворотного зв'язку сприяє формуванню внутрішньої мотивації. Можливість встановлення зворотного зв'язку забезпечувалася диференційованим підходом до завдань, постійними відстеженнями результатів, обговорення яких доцільно включалося до консультативного персоналізованого спілкування.

Отже, експериментальна навчальна методика еколого-педагогічної підготовки майбутніх вихователів була побудована поетапно та відповідно до визначених психолого-педагогічних умов впливу на мотиваційну сферу. На кожному етапі роботи використовувалися такі прийоми мотивації: мотивування готовності опанувати професію; мотивування бажання діяти – провадити роботу з екологічного виховання дітей, розробка та реалізація авторського освітнього проекту екологічної спрямованості об'єднувала вивчення всіх розділів і тем дисципліни.

Резюме. У статті представлені зміст та методика основних етапів підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно мотивованої поведінки старших дошкільників. **Ключові слова:** еколого-педагогічна підготовка, етапи підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно мотивованої поведінки.

Резюме. В статье представлены содержание и методика основных этапов подготовки будущих воспитателей к формированию экологически мотивированного поведения старших дошкольников. **Ключевые слова:** эколого-педагогическая подготовка, этапы подготовки будущих воспитателей к формированию экологически мотивированного поведения.

Summary. The content and methods of basic stages of future educators training for forming ecological-motivated behaviour of elder pre-school pupils are represented in the article. **Keywords:** ecological-pedagogical training, training stages of future educators for forming ecological-motivated behaviour.

Література

1. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку : становлення фахівця в умовах навчання : Монографія / Г. В. Беленька. – К. : Світич, 2006. – 304 с.

дошкільний навчальний заклад є транслятором культури мовлення, осередком збагачення лексичного запасу дошкільників (див. рис. 2).

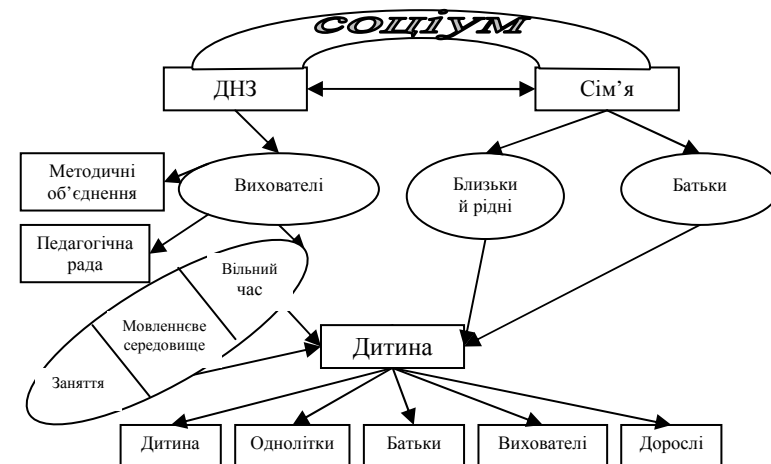


Рис. 2. ДНЗ як транслятор культури мовлення, осередок збагачення лексичного запасу

Дошкільний навчальний заклад є транслятором культури мовлення, яку він несе до дитини, осередком збагачення лексичного запасу. Збагачення словника дитини лексикою у дошкільному навчальному закладі відбувається через вихователів, які, приймаючи участь у роботі методичних об'єднань, педагогічних нарад підвищують власний методичний рівень, опановують нові технології лексичної роботи, а також безпосередньо збагачують словник дітей у різних сферах життєдіяльності. Маючи достатній лексичний запас, дитина починає спілкуватися з іншою дитиною, групою однолітків, батьками, вихователями, іншими дорослими.

Послідовність введення слів у лексику представлено на рис. 3. Спочатку діти засвоюють назви предметів. Лексика переважно збагачується іменниками. Наступним кроком є засвоєння дій предметів, дієслівної лексики. Від назв дитина переходить до усвідомлення понять. Наступним кроком засвоєння лексики є опанування поетичних образних слів та висловів.

Далі діти знайомляться з ідіомами, які являють собою шаблони проектування, що враховують специфіку конкретної мови програмування; таким узгодженням мовних одиниць, значення якого не співпадає зі значенням елементів, що його складають. Саме тому вони не є універсальними. Це гарне рішення проектування для конкретної мови або програмної платформи. Ідіоми надають мовленню виразність, яскравість, образність та емоційність. Вміло користуючись ними у спілкуванні, можна не тільки придати додаткового колориту власному мовленню, але й виразити тонкі смислові відтінки думки.

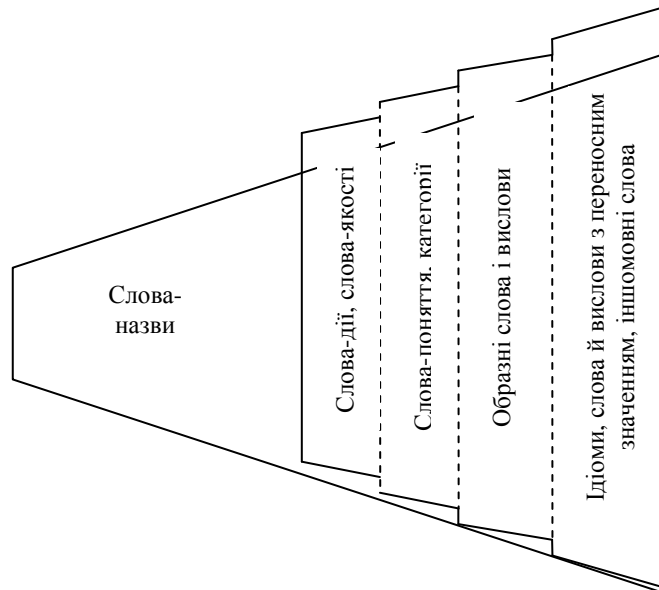


Рис. 3. Послідовність введення слів у лексику дітей

Ідіоми переважно не можуть змінюватися. Хоча в ідіоматичних виразах можна роботи незначні зміни, в них не можна міняти слова, порядок слів або граматичні форми, таким же чином, як ми змінюємо все це у звичайних висловах. У ідіом особливе значення. Іноді значення ідіоми можна впізнати за значенням одного зі слів, що до неї входять. Проте, значення ідіоми зовсім відрізняється від значення слів, що в неї входять. Іноді вислів може мати два значення – одне буквальне, друге – ідіоматичне. Частіше це відбувається коли ідіома заснована на фізичному образі. Іноді складно зрозуміти, чи є вислів буквальним, чи ідіоматичним, тому корисно запам'ятати декілька розповсюджених видів ідіом: бити баклуші, потрапити вприсак, де раки зимують, довгий ящик, за пояс заткнути, казанська сирота, кров з молоком, кінці у воду, яси точити, не в своїй тарілці, не солоно хлебавши. Опанувати їх значення вони здатні лише усвідомивши образні мовні слова та вислови. Наведемо приклади роботи з ідіомами. Тлумачення ідіом є досить складним для дошкільників.

Запропонована нами процесуальна модель збагачення словника дошкільників включає декілька етапів засвоєння лексики (див. рис. 4):

1 етап – ситуація занурення – дитина чує слова з пісень, дитячих мультфільмів, казок, мовлення дорослого. 2 етап орієнтації – дитина термінологічно ще не усвідомлює значення того або іншого слова. 3 етап диференціації – дитина починає розрізняти значення слів. 4 етап – діяльнісний

спрямування. Так, перелік завдань до практики містив: складання плану й змісту роботи з екологічного виховання на термін практики; складання конспектів та пробне проведення екологічних занять, екскурсій в природу; підготовка наочних матеріалів та дидактичних посібників, необхідних для проведення екологічних занять; реалізація авторського освітнього проекту екологічного спрямування.

Виконання перерахованих завдань на практиці привело до появи великої кількості розробок різноманітних і цікавих форм роботи з дітьми екологічного спрямування, які суттєво збагатили зміст методичних кабінетів дошкільних навчальних закладів, а також поповнили власні студентські методичні „скарбнички”.

У період виробничої педагогічної практики найвищого рівня набував процес формування професійної спрямованості майбутніх вихователів, їх позитивної мотивації до еколого-педагогічної роботи, коли відбувалося не лише закріплення практичних умінь і навичок, а передусім становлення світоглядної позиції та позитивного ставлення до природоохоронної та еколого-педагогічної роботи.

Звітне заняття з дисципліни проводилося у формі „Презентації еколого-педагогічних проектів” з показом заключного заходу освітнього проекту у роботі з дітьми старшого дошкільного віку.

Для того, щоб забезпечити якісний та об'єктивний аналіз впровадження проекту, до спостереження та обговорення залучалися працівники ДНЗ. Присутність завідувачки, старшого вихователя та вихователів групи, з одного боку, дисциплінувала студентів, підвищувала рівень відповідальності, з іншого боку, схвальна оцінка, поради та зауваження практичних працівників сприяли встановленню ділової атмосфери, атмосфери співпраці.

Презентація супроводжувалася детальним обговоренням, визначалися успіхи та недоліки розробки та впровадження проекту. Окрема увага приділялася самопрезентації, самоаналізу та самооцінці студентами успішності впровадження проекту в практику роботи з дітьми, наявності та характеру запитань до викладача, працівників дошкільного закладу, студентів.

Під час обговорення ефективності проектної діяльності студентів обов'язковим було звернення до порівняльних результатів рівня сформованості екологічно мотивованої поведінки дітей старшого дошкільного віку до й після здійснення освітнього проекту. Такий підхід до аналізу та оцінки проведення студентами самостійної роботи з дітьми сприяв тому, що студенти почали більш об'єктивно оцінювати свої власні успіхи.

Аналіз та оцінка освітніх проектів розглядалися одночасно як моніторингове дослідження результатів четвертого етапу підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно мотивованої поведінки дітей.

Результати моніторингового дослідження засвідчили, що під час розробки та реалізації освітнього проекту автори глибше проникали в зміст дисципліни, усвідомлювали її практичне спрямування. Виконання цього завдання сприяло зростанню професійної мотивації майбутніх вихователів до професійної діяльності й до еколого-педагогічної роботи зокрема. Їх діяльність набувала особистісного смислу, що забезпечувало позитивну мотивацію в оволодінні

Для того, щоб залучити студентів до безпосереднього педагогічного проектування, підвести до усвідомлення складності цього процесу, надати можливості отримати досвід у відборі для дітей природознавчого матеріалу, „перекладанні” цього матеріалу на доступну мову та добір форм подання, використовувалися навчальні ситуації, які умовно були названі: „від здивування”, „від естетичного захоплення”, „від морального переживання”.

Задуми студентів, які обговорювалися під час наступного заняття, були досить цікавими: заходи природоохоронної діяльності з участю дітей, екологічні акції, проекти.

До виконання цього завдання студенти поставилися з великим інтересом та відповідальністю, про що свідчила атмосфера на занятті – усі студенти уважно вислуховували один одного, активно брали участь у обговоренні.

Прийом навчальних ситуацій („від здивування”, „від естетичного захоплення”, „від морального переживання”) дозволив навчити студентів помічати явище природи чи екологічну проблему і можливість їх задіяння в педагогічному процесі, технологічно прояснити всі етапи проектування.

Для того, щоб надати можливість краще відчувати і зрозуміти дитину, її ставлення до природи, мотиви її поведінки та навчитися враховувати наявний рівень екологічної культури дітей у подальшій роботі, на базі дошкільного закладу студенти діагностували рівень екологічної вихованості дітей. Для проведення діагностики вони могли самостійно добирати методики чи використовувати подані в методичних рекомендаціях.

Спостереження та опитування, проведені студентами довели, що рівень природопізнавальної активності дітей невисокий, діяльність, пов'язана з доглядом за рослинами, тваринами не приносить їм відчутного задоволення, ступінь самостійності в постановці мети та завдань діяльності в природі також низький, хоча позитивні емоційні реакції під час прогулянок мають місце і діти помічають красу довкілля й висловлюються про неї. Результати діагностики та визначені індивідуальні особливості ставлення дітей до природи студенти мали враховувати у власній роботі.

Після вивчення рівнів екологічної вихованості дітей студенти безпосередньо переходили до складання плану освітнього проекту та розробки конспектів різних форм роботи з дітьми з межах проекту. Завдання викладача на цьому етапі – приділити підвищену увагу організації продуктивного персоналізованого спілкування, щоб допомогти кожному студенту відчувати себе успішним та запобігти можливим ситуаціям неспіху.

Упровадження освітнього проекту в практику роботи з вихованцями базового дошкільного навчального закладу студентам рекомендувалося здійснити під час виробничої педагогічної практики.

Практика дозволила виявити здібності студентів щодо доцільного відбору природознавчого матеріалу для ознайомлення дітей, його систематизації, забезпечила певною мірою розвиток практичних умінь і навичок еколого-педагогічної роботи з дітьми, сприяла формуванню позитивного ставлення майбутніх вихователів до цього виду діяльності.

Під час проходження педагогічної практики передбачалося виконання творчих завдань та реалізація авторського освітнього проекту екологічного

– дитина може застосовувати накопичену лексику в будь-яких видах власної діяльності.

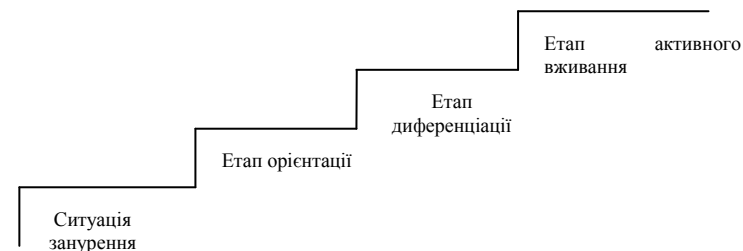


Рис. 4. Процесуальна модель збагачення словника дошкільників

Експериментальна модель збагачення словника старших дошкільників включала три послідовні етапи роботи: когнітивно-смысловий, репродуктивно-мовленнєвий, мовленнєвотворчий (див. рис. 5).

Метою першого етапу роботи – когнітивно-смыслового – було розвивати розуміння дітьми прямого та переносного значення слів. На першому етапі реалізовувались дві педагогічні умови: створення позитивного емоційного фону та забезпечення ситуації занурення дітей в україномовне комунікативно-мовленнєве середовище; упровадження методики збагачення словникової роботи; забезпечення послідовності етапів збагачення словника дітей українською лексикою (занурення, орієнтації, диференціації, діяльнісний) з дотриманням пріоритетності індивідуальних форм роботи над груповими. Лексична робота будувалась за такими принципами: актуалізації словника на основі встановлення логічних зв'язків; урахування характеру мовленнєвого середовища. Використовувались такі методи та прийоми лексичної роботи: лексичні вправи, читання літературних текстів із активним слуханням, перегляд театралізованих вистав. По завершенні першого етапу роботи передбачали такий прогнозований результат: діти усвідомлюють та можуть пояснити пряме й переносне значення слів.

Метою другого етапу роботи – репродуктивно-мовленнєвого – було розвивати вміння дітей утворювати смислові відгінки значень слів, добирати синоніми, антоніми, омоніми, сприймати образні слова. Робота на означеному етапі будувалась за такими принципами: єдності інтелектуальної та мовленнєвої активності як умови збагачення словника, багатоваріантності. На другому етапі реалізовувались дві педагогічні умови: упровадження методики збагачення словникової роботи; забезпечення послідовності етапів збагачення словника дітей українською лексикою (занурення, орієнтації, диференціації) з дотриманням пріоритетності індивідуальних форм роботи над груповими; взаємодія дошкільного навчального закладу з родиною з питань словникової роботи. З-поміж методів і прийомів на другому етапі роботи можна виділити такі: лексичні вправи, дидактичні словесні ігри, коментоване малювання.

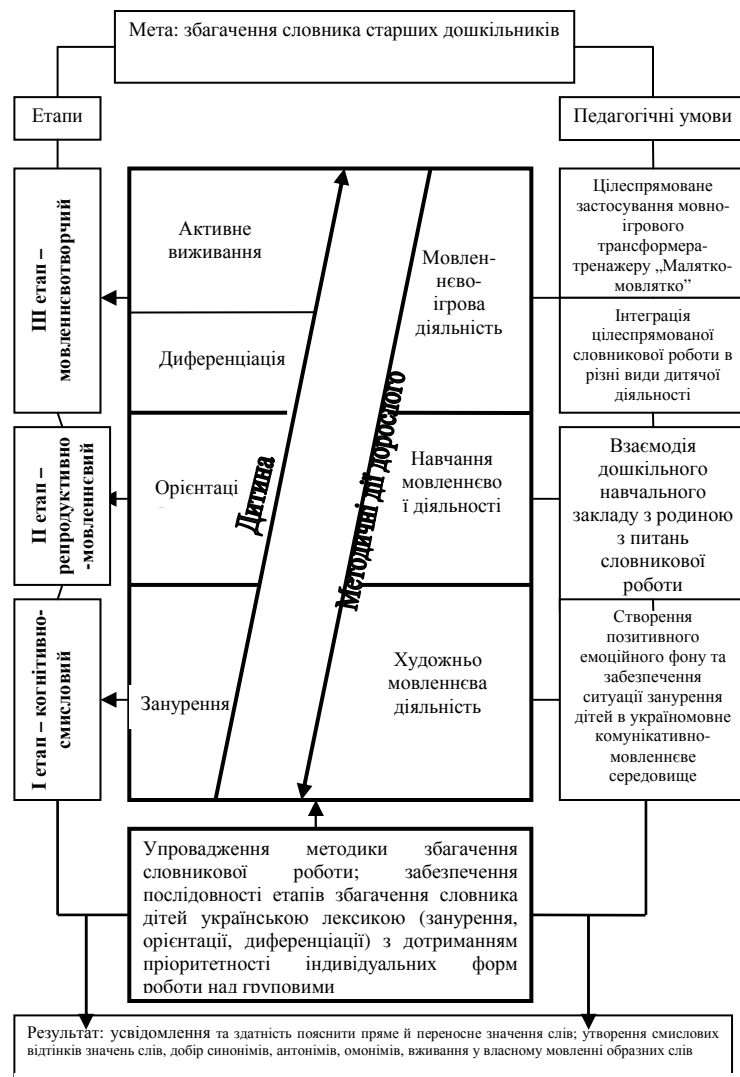


Рис. 5. Експериментальна модель збагачення словника старших дошкільників

Після проведення лексичної роботи передбачали такий прогнозований результат: старші дошкільники здатні самостійно утворювати словні відтінки значень слів, добирати синоніми, антоніми, омоніми до запропонованих слів, вживати у власному мовленні образні слова та вислови.

„справжніми” дитячими письменниками та скласти розповідь про об’єкт природи, при цьому зазначалось, що у розповіді необхідно звертати увагу на почуття, переживання, які мають виникнути у дітей під час сприйняття твору.

Студенти складали творчі розповіді для дітей про кімнатну рослину, акваріумну рибку, пташку, тварину, річку (ставок, озеро). Презентація розповідей відбувалась на занятті. Розповіді оформлялися у вигляді дитячої книжки та дарувалися у базовий дошкільний освітній заклад.

Практичне заняття з теми „Еколого-розвивальне середовище” проводилося на базі дошкільного навчального закладу. Студенти вивчали умови для здійснення освітнього проекту: аналізували еколого-розвивальне середовище (куточки природи, екологічну стежину), продумували, чим необхідно поповнити середовище для успішного впровадження власного проекту. За результатами аналізу еколого-розвивального середовища базового дошкільного закладу виникла ідея проекту: „Ділянка ДНЗ – квітучий сад”.

Під час вивчення методів та форм ознайомлення дітей з природою на практичних заняттях на базі дошкільного навчального закладу студенти мали можливість спостерігати майстер-класи екологічного спрямування із застосуванням нетрадиційних форм роботи з дітьми, зокрема й проектну діяльність. Їм забезпечувалася можливість переглядати різні форми роботи, які проводив вихователь-еколог, вихователь профільної екологічної групи, вихователь звичайної групи, заходи роботи з батьками, для того, щоб студенти познайомилися з різноманітністю еколого-педагогічної діяльності фахівця дошкільної освіти. Для допомоги було створено відеотеку записів проведення різних форм роботи з дітьми. Цією відеотекою студенти мали можливість користуватися під час самостійної роботи, а перегляд фрагментів різних форм роботи використовувався під час практичних занять відповідної тематики.

Для того, щоб підготувати студентів до планування та розробки форм роботи з дітьми в межах проекту, на практичних заняттях велика увага приділялася формуванню інструментальних умінь. Тут студенти розробляли та обговорювали конспекти занять для дітей старшої групи, наприклад, облаштування та заселення акваріуму (програмовий зміст, обладнання, хід), самостійно розробляли план-конспект заняття для дітей старшої групи – влаштування тераріуму, конспекти спостереження, колективної праці в природі, екологічної гри, ігор-тренінгів екологічного спрямування, екскурсій, системи дослідів. Це були обов’язкові завдання для самостійного виконання, конспекти презентувалися, обговорювалися та оцінювалися почасти безпосередньо на практичних заняттях та на індивідуальних консультаціях.

Детальніше зупинимося на виконанні студентами розробки етюдів спілкування з природою. Завдання було спрямоване на встановлення суб’єкт-суб’єктних стосунків із природним довкіллям самих студентів, а також на розвиток умінь впливати на встановлення в дітей таких відношень із природою, оскільки розроблений етюд мав бути доступним розумінню дітей дошкільного віку. Студентам надавалася установка на пошук слів, які олюднювали би предмети природного довкілля: надавали їм людських рис, якостей, умінь відчувати, переживати тощо. Це завдання потребувало творчого підходу, було складним для студентів, але одночасно й цікавим.

- самостійне опрацювання природознавчої літератури з обраної теми, відбір доступного матеріалу для ознайомлення дітей у процесі проекту, визначення мети та завдань проекту, складання плану, добір методів та форм роботи з дітьми для реалізації завдань проекту, розробка конспектів різних форм роботи з дітьми у межах проекту;

- вивчення еколого-розвивального середовища базового дошкільного навчального закладу, діагностування рівня екологічної вихованості дітей – учасників проекту, підготовка дидактичного матеріалу та визначення природних об'єктів, до яких планується звернення під час реалізації проекту;

- реалізація проекту в роботі з дітьми в умовах дошкільного навчального закладу;

- оформлення результатів проекту та презентація.

Після вибору теми студенти мали визначити мету та завдання власного освітнього проекту роботи з дітьми у процесі вивчення розділу „Теоретичні основи дисципліни”.

Для досягнення цієї мети студентам пропонувалося проаналізувати погляди зарубіжних та вітчизняних педагогів, присвячених проблемам ознайомлення дітей із природою (Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Ф. Фребель, М. Монтесорі, В. Одоєвський, К. Ушинський, Є. Водовозова, Є. Тихеева, Л. Шлегер, С. Русова, В. Сухомлинський), сучасні державні („Малютко”, „Дитина”, „Я у світі”) та регіональні („Дитина в дошкільні роки”), програми навчання та виховання дітей дошкільного віку, авторські програми екологічного виховання („Первоцвіт” (Т. Лазарева), „Дитина у світі природи” (Г. Беленька), „Природа Космосу” (К. Крутій, О. Каплуновська) та ін.).

Для глибшого усвідомлення матеріалу подавалися додаткові завдання для самостійної роботи, наприклад, написати міні-твір „Використання ідей В. Сухомлинського в роботі сучасного дошкільного навчального закладу”.

Студенти вивчали програму, за якою працює базовий дошкільний навчальний заклад і за якою вони мали здійснювати освітній проект, та відбирали програмовий зміст для власного освітнього проекту.

Під час вивчення розділу „Розвивальне екологічне середовище” студенти мали визначити умови та засоби для ефективного здійснення проекту, розробити власні проекти куточків природи, озеленення ділянки дошкільного закладу, екологічної стежини, презентували та захищали їх.

У межах вивчення теми „Кімнатні рослини в куточку природи дошкільного закладу” студенти здійснили індивідуальні проекти на тему „Рослини у мене вдома” та колективний проект з теми: „Магія кімнатних рослин”, що виник за ініціативою самих студентів, які відчували недостатню обізнаність із цієї теми.

Виконання студентами індивідуальних проектів та участь у колективних проектах входили до завдань з вибіркової самостійної роботи.

Крім того, до практичних занять: „Кімнатні рослини в куточку природи в дошкільному навчальному закладі”, „Ознайомлення дошкільників з рибами”, „Ознайомлення дітей з земноводними, плазунами, птахами та ссавцями куточка природи” студентами виконувалася вправа „Дитячий письменник” у формі домашнього завдання. Студентам пропонувалось відчувати себе

Роботу третього етапу – мовленнєвотворчого – організовували з метою розвивати вміння дітей добирати слова прямого та переносного значення різних частин мови, створювати метафори. Реалізація трьох педагогічних умов (цілеспрямоване застосування мовно-ігрового трансформера-тренажеру „Малютко-малютко”, упровадження методики збагачення словникової роботи; забезпечення послідовності етапів збагачення словника дітей українською лексикою (занурення, орієнтації, диференціації) з дотриманням пріоритетності індивідуальних форм роботи над груповими, інтеграція цілеспрямованої словникової роботи в різні види дитячої діяльності) відбувалася з урахуванням принципу розвитку словника як засобу самовираження. З-поміж методів і прийомів лексичної роботи на означеному етапі використовувались такі: полілог, сюжетно-рольова гра. По завершенні третього етапу роботи прогнозували досягнення такого результату: старші дошкільники добирають слова прямого та переносного значення різних частин мови, створюють метафори за опорними словами.

Висновки. Отже, у результаті впровадження моделі збагачення словника діти старшого дошкільного віку мають багатий лексичний запас, вільно використовують слова різних частин мови, фразеологізми, образні вислови, прислів'я, приказки у спілкуванні з однолітками й дорослими.

Література

1. Білоуско Л. Формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку за допомогою засобів наочності (моделей) / Л. Білоуско // Рідна школа. – 2002. – №7. – С. 45–48

2. Плетеницька Л. С. Логіко-математичний розвиток дошкільників / Л. С. Плетеницька, К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ЛПРС, 2002. – 156 с., с. 54

Подано до редакції 07.05.2011

АНАЛІЗ СТРУКТУРИ ТОЛЕРАНТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Гурова Тетяна Юрївна,

аспірант кафедри педагогіки

РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», м. Ялта

Постановка проблеми. Формування толерантності сьогодні є об'єктивною потребою українського суспільства, оскільки толерантність необхідна для реалізації прав людини і досягнення миру в соціумі. Тому важливим стає розгляд сутності і структури толерантності для подальшого визначення шляхів її формування і утвердження в суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми. Вдосконалення змісту організації толерантного виховання, вивченням природи толерантності займалися (Р. Апресян, А. Асмолов, Б. Гершунський, О. Грива, О. Клепцова, В. Кукушин, Б. Рієрдон, В. Тішков).

Мета статті. Розкрити компонентний склад феномену толерантності і структуру толерантності молодшого школяра. Розглянути і охарактеризувати кожний структурний компонент окремо.

Виклад основного матеріалу. Педагогічне управління вихованням толерантності постає одним із головних питань проблеми оптимізації навчально-виховного процесу. Результат спрямованого педагогічного

управління вихованням толерантності молодших школярів має позначитися на кількісній та якісній зміні в їхній емоційній, інтелектуальній, а також поведінковій сферах. Процес виховання толерантності учнів молодших класів в умовах полікультурного освітнього середовища характеризується також довго тривалістю і безперервною взаємодією між вихователем і вихованцем. Повноцінне формування толерантних якостей молодшого школяра відбувається за умови дотримання правила участі і взаємодії у процесі виховання трьох складових родини, дитини, школи. Участь батьків дитини у заходах організованих школою забезпечує формування у дитини уявлень про міцний зв'язок і співпрацю двох найважливіших чинників у його житті. Така взаємодія і встановлення дружніх стосунків батьків із школою сприяє ефективному розвитку толерантності школярів. В науково-педагогічній літературі поняття «взаємодія» вважається універсальною формулою розвитку дитини [1]. Взаємозв'язок родинного середовища і особистості вчителя як референтної особи набувають особливого значення у вихованні толерантності молодшого школяра.

З метою вивчення і визначення шляхів формування і утвердження толерантності в свідомості молодших школярів вважаємо необхідним ретельне вивчення компонентного складу феномену «толерантність».

В структурі толерантності доцільно виокремити такі компоненти: психофізіологічний, мотиваційно-ціннісний, етико-комунікативний, емоційно-емпатійний, когнітивний, поведінковий і рефлексивний. Зазначені складники виявлено на основі аналізу різних підходів до вивчення толерантності, оскільки чимало дослідників займалися проблемою розробки структури даного феномену. Неоднозначність визначення поняття толерантності сприяє різноманіттю підходів до виокремлення структурних компонентів в досліджуваному феномені. Так, дослідник І. Крутова, вважає важливим виділення структури акту толерантності, де складовими виступають: суб'єкт, адресат і предмет. Суб'єктом, на її думку, стає той, хто безпосередньо проявляє толерантність, адресат – це той, до кого толерантність спрямована, а об'єкт, це те, з приводу чого відбувається толерантність [4]. В дослідника О. Скрябіної ми знаходимо структурні компоненти комунікативної толерантності, які розглядаються в єдності із мотиваційно-ціннісним ставленням до спілкування. Так, вчений вказує на існування емоційного, інструментального, когнітивного і конативного компонентів[5]. Російський вчений С. Герасимов, розглядаючи толерантність як складну особистісну якість, в структурі даного поняття вбачає терпіння, терпеливість, покору і терпимість не тільки до оточуючого середовища, а й до себе [2]. В деяких дослідників в структурі толерантності знаходимо виокремлення когнітивного, емоційно-ціннісного і поведінково-діяльнісного компонентів. Дослідник Е. Койкова у структурі толерантності виокремлює естетичний елемент, який вчений вважає одним із засобів виховання толерантного відношення між одиницями, який сприяє вихованню толерантності молодших школярів на уроках музик, а також позитивно впливає на співпрацю та взаємовідносини учнів і вчителів, розвиток їхніх здібностей до співпереживання і довіри [3].

Отже, розглянемо кожний компонент визначеної нами структури окремо, так, в структурі толерантності виділяють психофізіологічні першопричини її розвитку і прояву тобто психофізіологічний компонент. До складу цього компоненту можна віднести психічні особливості людини, що пов'язані із перебігом її нервових процесів: швидкість реакції на зовнішню інформацію,

„Форми ознайомлення дітей з природою”, „Методи ознайомлення дітей з природою”;

– окреслити проблему формування в дітей старшого дошкільного віку екологічно мотивованої поведінки та допомогти знайти можливості її формування під час впровадження авторського освітнього проекту у процесі вивчення відповідної теми; навчити презентацій, обґрунтуванню, аналізу та самоаналізу освітніх проектів; розвивати рефлексивно-оцінні вміння.

Так, під час вивчення розділу „Природа України” студенти мали напрацьовувати теоретичний природознавчий матеріал, тому їм пропонувалося приймати активну участь у лекційних заняттях (виступи з повідомленнями передбачалися у системі завдань для вибіркової самостійної роботи). Наприклад, студенти готували повідомлення до лекцій на такі теми: „Природні зони України”, „Екологічна ситуація у Донбасі”.

На лекціях ми не ставили завдання розглянути детально велику кількість видів рослин та класів тварин (вивчення цього матеріалу передбачається шкільними дисциплінами), а зупинялися на цікавих особливостях та фактах розвитку, життя рослин і тварин. При цьому ми враховували, що інформаційний матеріал має бути чуттєво-забарвленим (перегляд відеофільмів, компакт-дисків). Студенти активно залучалися до пошуку „цікавинок”, як завдання до наступної лекції.

Особливу увагу надавали ознайомленню з місцевим, регіональним природознавчим матеріалом. Для вирішення цього завдання, крім традиційних форм проведення лекційних та практичних занять, було проведено екскурсію до парку Слов'янського курорту (Тема заняття – „Ознайомлення з рослинністю парків та скверів міста”). Метод екскурсії дозволив залучити студентів до безпосереднього спілкування з природою, милування нею, до участі в тренінгових вправах.

У процесі підготовки до практичного заняття з теми „Проблеми охорони природи рідного краю” передбачався такий вид самостійної роботи, як відвідування краєзнавчих музеїв м. Слов'янська та інших міст, у яких мешкали студенти. За результатами відвідування музеїв студенти готували звіт про природні умови рідного краю, екологічний стан та проблеми. Зазначені форми роботи дозволили актуалізувати теоретичні природничі знання, які мали збагатити зміст майбутніх студентських проектів.

Після актуалізації теоретичних природничих знань студентам було запропоновано орієнтовну тематику освітніх проектів, яка розроблялася з урахуванням типів мотивації навчання, мотивів взаємодії з природою та особливостей екологічної свідомості студентів згідно діагностування.

Викладач надавав установку на те, що проект мав бути авторським, і що матеріал для розробки освітнього проекту слід добирати протягом вивчення всіх розділів дисципліни. Такий підхід сприяв усвідомленню студентами практичного значення вивчення кожного розділу, кожної теми дисципліни, а отже, підвищував мотивацію навчальної діяльності та самовдосконалення.

Робота над розробкою та реалізацією проекту передбачала виконання таких завдань:

Після проведення діагностики та написання твору організовувалося обговорення, у якому студенти запрошувалися до самоаналізу, перегляду та оцінки своєї системи цінностей, рефлексії.

На III етапі, для того, щоб надати особистісного смислу процесу еколого-педагогічного становлення, підвищити рівень мотивації еколого-педагогічної підготовки, відбувалося ознайомлення студентів з психолого-педагогічними вміннями, якими необхідно оволодіти майбутньому вихователю у сфері екологічного виховання дітей (освітньо-кваліфікаційна характеристика, професіограма, сучасні дослідження у сфері еколого-педагогічної підготовки), та залучення до планування свого професійного становлення.

Студентам пропонувалося заповнити таблицю „Проект еколого-педагогічного самовдосконалення” у якій, по-перше, слід було визначити власні завдання щодо особистісного зростання та удосконалення знань, умінь, навичок у сфері екологічного виховання, по-друге, вказати необхідні для цього ресурси (інформаційні джерела, час, практика, досвід тощо), по-третє, продумати конкретні кроки, заходи, які студенти планують використовувати для досягнення результату. Для того, щоб скласти проект самовдосконалення, студенту слід було володіти вміннями самостійно формулювати завдання із саморозвитку, випрацювати стратегію та тактику їх досягнення. Заповнення таблиці продовжувалося по мірі виконання завдань, можливим було їх доповнення та запис власних зауважень і приміток.

З метою забезпечення диференційованого підходу та доцільного вибору змісту, форм та методів роботи результати аналізу „Проектів еколого-педагогічного самовдосконалення” враховувалися на етапі практичної підготовки (IV етап), який розглядався як основний і був спрямований на створення оптимальних умов для розробки та реалізації студентами освітнього проекту екологічного спрямування у реальних умовах дошкільного навчального закладу.

На IV етапі перед педагогом були такі завдання:

- актуалізувати теоретичні природничі знання у процесі вивчення тем з розділу „Природа України” – природні умови, сезонні явища, рослинний та тваринний світ України, особливості Донецького природно-територіального комплексу, природа Космосу та підвести студентів до усвідомленого вибору теми майбутнього освітнього проекту екологічного спрямування;
- познайомити зі змістом ознайомлення дітей з природою та допомогти у відборі завдань для власного проекту під час вивчення розділу „Теоретичні основи дисципліни” – історія становлення методики, мета, завдання та зміст ознайомлення дітей з природою та екологічного виховання на сучасному етапі;
- організувати теоретичне та практичне вивчення еколого-розвивального середовища, залучити студентів до аналізу еколого-розвивального середовища базового ДНЗ у процесі вивчення тем з розділу „Розвивальне екологічне середовище”;
- познайомити з методами та формами роботи щодо ознайомлення дітей з природою, організувати спостереження та аналіз роботи з дітьми на базі ДНЗ, підготувати до вибору доцільних методів реалізації власного проекту – розділи

стійкість і гнучкість нервової системи. Виокремлення психофізіологічного компонента в структурі толерантності можна пояснити прямим зв'язком між сформованістю емоційної стійкості до зовнішнього впливу та нервовими властивостями кожного окремого індивіда. Отже, сформованість емоційної стійкості до зовнішнього впливу є одним із показників толерантності особистості.

Для мотиваційно-ціннісного компонента толерантності характерними стають наступні показники: прагнення особистості до самостійного набування знань і використання їх у власній життєдіяльності; зацікавленість у взаємному обміні інформацією з представниками інших культурних традицій та вірувань з метою збагачення власного життєвого досвіду. Даний компонент поєднує цінності, потреби і мотиви діяльності, що спрямовані на подолання конфліктів і досягнення взаєморозуміння під час взаємодії.

Емоційно-емпатійний компонент толерантності пов'язує із терплячим ставленням до різних проявів різних людей. Основною ознакою актуалізації емоційного компонента виступає значущість різниці і відповідна реакція на неї особистістю під час спілкування. Ступінь прояву реакції з боку людини на різницю залежить від сформованості емоційно-емпатійних установок на реакцію щодо незнайомого чи іншого. Так, позитивна емоційна реакція на різницю між власними проявами і проявами іншої особистості становить основу толерантної свідомості і поведінки. Серед показників емоційно-емпатійного компонента толерантності слід зазначити: позитивне визнання права існування інших культурних традицій, поглядів, вірувань; прийняття, розуміння, альтруїзм, повагу і доброзичливість. Слід зазначити, що сформованість показників емоційно-емпатійного компонента можна перевірити тільки в процесі спілкування і взаємодії. Саме тому вважаємо, що емоційно-емпатійний компонент толерантності тісно пов'язаний із її етико-комунікативним компонентом.

Етико-комунікативний компонент толерантності характеризується ставленням особистості до інших людей в момент спілкування. Саме вивчення цього компоненту відображає ступінь припустимості неприємних або неприйнятних психічних станів, якостей і вчинків партнерів у взаємодії. Даний компоненті яскраво відображає досвід вміння спілкуватися, який заснований на сформованості знань про вміння уникати конфліктні ситуації, запобігати загостренню спірних моментів у дискусії, про способи знаходження спільного в спілкуванні без акцентування на різниці в поглядах і віруваннях. Основою даного компоненту стає вміння вести відкритий діалог, установка на збагачення власного досвіду в процесі спілкування. Суттєвим для виховання даного компонента толерантності стає вивчення положень етики, оскільки вони визначають роль моралі в процесі спілкування. Даний компонент відображає досвід спілкування, культуру, цінності, потреби, інтереси, установки, характер, темперамент, звички, особливості мислення, емоційний стереотип поведінки особистості у спілкуванні.

Для когнітивного компонента толерантності показниками сформованості стають визнання і розуміння позицій Іншого, впевненість у власних переконаннях, але з припущенням про відносність істини і установкою на зміну власної позиції у випадку переконливих аргументів з боку Іншого. Для даного компонента характерними є також наявність знань про сутність і зміст толерантності, усвідомлення значущості толерантності у соціумі. Критеріями когнітивного компонента стають гнучкість і критичність мислення.

До поведінкового компоненту толерантності можна віднести значну кількість сформованих вмінь і здібностей, які особистість проявляє під час спілкування із носіями інших культурних цінностей, із незнайомими і незрозумілими їй менталітету явищами. Цей компонент тісно пов'язаний із наявністю досвіду застосування знань і вмінь толерантної поведінки, із терпимим ставленням до різних проявів інших людей, виявляється у довірі, співдружності, доброзичливості, співпраці, здатності до діалогу з іншими; автономії; самовизначенні, саморегуляції. Інтенсивність реагування на різницю визначається їх соціальною і особистісною значущістю. Тобто даний компонент відповідає за здатність людини позитивно реагувати на оточуючи її культурні, соціальні, релігійні, національні, етнічні відмінності. Рефлексивний (аналітико-результативний) компонент толерантності відповідає за ретельний аналіз результатів взаємодії. Толерантна особистість визначається вмінням аналізувати власні емоції, думки, слова, вчинки і спосіб взаємодії із іншою для неї культурою або ментальністю. Даний компонент також тісно пов'язаний із сформованістю незалежного критичного мислення особистості, із здатністю засвоювати і переробляти нову інформацію, із здатністю до виробки суджень, заснованих на моральних цінностях, із здатністю до соціальної адаптації і творчості.

Однією з найбільш глобальних проблем сучасного світу стала Нетерпимість та її крайні прояви у вигляді тероризму, екстремізму і приниження національних інтересів меншин. Особливої актуальності набуває сьогодні необхідність наукового осмислення й визначення сутності та змісту виховання толерантності для українського суспільства. Це можна пояснити суспільним прагненням подолати внутрішню роз'єднаність в політичній, соціальній, національній і релігійній сферах. Інтерес науковців до толерантності пояснюється розумінням її в якості інструменту зниження соціальної напруженості і розвитку етнополітичної стабільності в українському суспільстві.

Саме тому чимало уваги в сучасних наукових дослідженнях надається пошуку розв'язань завдань із проблеми виховання толерантності, формуванню якостей толерантної особистості школярів, пошуку форм і методів виховання толерантної поведінки. Розробкою методичних рекомендацій з формування толерантності в школярів займаються сучасні вчені: О. Асмолов, Л. Байбородова, В. Беляєва, Є. Брянцева, О. Бурлак, С. Герасимов, О. Грива, Е. Койкова, О. Матієнко, А. Погодіна, М. Рожков, Г. Солдатова, Л. Шайгерова, О. Шарова, О. Щеколдіна та ін.. Виходячи із психолого-педагогічних особливостей дітей молодшого шкільного віку, зазначимо, що дана вікова категорія школярів є найбільш піддатливою для виховання толерантності.

Дотримуючись розуміння феномена толерантності молодшого школяра як стійкої особистісної властивості, що характеризується визнанням права на відмінність і вмінням доброзичливого ставлення до цінностей інших без збитку для власної особистості; сформованістю вмінь налагоджувати стосунки із іншими людьми шляхом діалогу, а також передбачає здатність регулювати прояв власних негативних емоційних і поведінкових реакцій на інакшість, було визначено мету виховання толерантності молодшого школяра в умовах полікультурного освітнього середовища. Ми вбачаємо її у розвитку таких якостей особистості молодшого школяра, які надають йому можливість безконфліктного спілкування і подальшої адаптації у соціумі. Таке формулювання мети виховання толерантності потребує розв'язання проблеми:

зростання у сфері екологічної освіти дітей, ознайомити зі структурою дисципліни, окреслити проблематику та тематику творчих пошуків щодо екологічної освіти дошкільників. На цьому етапі здійснювалися: огляд літератури, презентація сучасних психолого-педагогічних досліджень (С. Дерябо, В. Скребець, В. Ясвін), звернення до філософських творів (М. Бердяєв, Г. Сковорода, В. Соловйов), художніх творів письменників Донеччини, у яких змальовано природу краю (наприклад, І. Костира „Дума о Торських озерах”), постановка проблем екологічного виховання дітей, настанова на роботу в особистісному зростанні та професійному становленні.

Методика моніторингового дослідження результатів першого етапу підготовки полягала у проведенні колективного аналізу заняття („Я іду із заняття з почуттям...”), під час якого студенти висловлювали думки про стурбованість станом найближчого природного довкілля, про актуальність екологічного виховання дітей дошкільного віку, про розуміння важливості та складності процесу формування екологічної вихованості (наприклад, „Я зрозуміла, що зберегти природу можна тільки починаючи з себе, з власної поведінки. Якщо кожний зупиниться у засміченні природного довкілля у різних масштабах відповідно до посадових та інших можливостей і буде цінувати все живе, екологічну кризу можна зупинити” (Ганна С), „Окреслені проблеми у сфері екологічного виховання дітей дошкільного віку, потреба у наукових пошуках шляхів їх вирішення переконали, що процес формування екологічної вихованості складний та досить тривалий, потребує великої уваги з боку дорослих, які знаходяться поруч з дітьми” (Ірина А.).

II етап являв собою вивчення, аналіз та самоаналіз системи цінностей мотиваційної сфери та особливостей екологічної свідомості студентів з метою урахування типу мотивації взаємодії з природою та особливостей екологічної свідомості у подальшому навчально-виховному процесі. Його зміст – це проведення комплексу діагностичних методик, анкетування, опитувань, бесід, спостереження за діяльністю студентів у педагогічному процесі залучення до самодіагностики та самооцінки. Матеріали для самодіагностування було подано в методичних рекомендаціях до дисципліни [5].

На цьому етапі студенти приймали участь у тренінгових вправах. Так, під час проведення вправи „Природа в моєму житті” студентам пропонувалося 10 разів закінчити висловлювання „Природа у моєму житті...”. Після виконання завдання відбувалося обговорення. Наведемо приклад відповідей студентів: „Природа – це радість, душевний спокій, позитив, тепло, краса, гармонія, подив, захоплення, цікавість, задоволення” (Ольга А.), „Природа – це відпочинок, милування, позитивні емоції, піднесення, натхнення, насолода, хороший настрій, рівновага, мрійливість, іноді смуток” (Ганна М.).

У межах самостійної роботи студенти виконували міні-творчі роботи на соціоекологічні теми у вигляді творів-роздумів, або самостійних художніх творів (есе, оповідання, казки, вірші та ін.), які були присвячені найбільш важливим аспектам взаємодії людини та природи. Так, наприклад, студенти складали твір-мініатюру „Мій соціально-екологічний ідеал”, який спричинював усвідомлення власних проблем у сфері взаємодії та спілкування з природою.

Сластенин, И.Ф. Исаев. А.И. Мищенко. Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.

17. Полякова Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей / Т.С. Полякова. – М.: Педагогика, 1983. – 128 с.

18. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. – М.: Большая рос. энциклопедия, 1993. – Т. 1. – 608 с.

19. Фокин Ю.Т. Психодидактика высшей школы: психолого-дидактические основы преподавания / Ю.Т. Фокин. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2000. – 424 с.

20. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 445 с.

Подано до редакції 10.05.2011

УДК 371.134

МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО МОТИВОВАНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Трубник Інна Василівна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри соціальної педагогіки

Слов'янського державного педагогічного університету

Постановка проблеми. У сучасній науці наявні значні напрацювання з проблеми підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до еколого-педагогічної діяльності, проте різні її аспекти наразі залишаються актуальними, адже аналіз стану сучасної практики екологічного виховання дітей свідчить, що педагог із нерозвиненою екологічною свідомістю, несформованою системою екологічних цінностей та пріоритетів, недостатнім рівнем екологічної культури не може повноцінно розвивати нове екологічне мислення дітей, впливати на їхню поведінку. Це вказує на необхідність корекції змісту й методики еколого-педагогічної підготовки фахівців.

Аналіз останніх досліджень та публікацій довів, що професійна підготовка майбутніх вихователів в аспекті екологічної освіти знайшла своє відображення у наукових пошуках Г. Беленької, Л. Козак, Н. Лисенко, С. Ніколаєвої [1, 2, 3, 4] та ін. Але, слід зазначити, що проблема еколого-педагогічної підготовки майбутніх вихователів у контексті готовності до формування в дітей екологічно мотивованої поведінки практично не розглядалася.

Мета статті – розглянути зміст та методику основних етапів підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно мотивованої поведінки старших дошкільників.

Виклад основного матеріалу. Зупинимось детальніше на змісті та методиці кожного етапу експериментальної методики.

Мета I етапу – викликати інтерес до дисципліни та бажання професійного

які особистісні якості характеризують структуру толерантності молодшого школяра? Відзначимо, що структурний аналіз толерантності, розробка і уточнення змісту її складових дозволили нам визначити особистісні якості толерантності молодшого школяра.

На основі психофізіологічного компонента толерантності було виявлено такі особистісні якості молодшого школяра: швидкість і стійкість позитивної емоційної реакції молодшого школяра на наявність культурних, релігійних, національних або етнічних відмінностей.

Визначення складових емоційно-емпатійного компонента толерантності дозволило виявити наступні особистісні якості молодшого школяра: вміння позитивно реагувати, розуміти і адекватно сприймати зовнішню інформацію, яка відрізняється від власних позицій; здатність відчувати значущість різниці і відповідно реагувати на неї; здатність визнавати право на існування відмінної позиції у поглядах, віруваннях і традиційних уявленнях; вміння емоційно співпереживати, доброзичливо і терпляче ставитися до почуттів і проявів інших людей.

Аналіз складових мотиваційно-ціннісного компонента дозволив виділити такі особистісні якості молодшого школяра як: зацікавленість у взаємному обміні інформацією з представниками інших культурних традицій та вірувань; бажання молодшого школяра самостійно пізнавати нове, незнайоме, набувати знання у випадку знаходження відмінностей і використовувати їх у власній життєдіяльності; здатність адаптуватися до відмінної позиції співрозмовника; спрямованість на подолання конфліктних ситуацій у спілкуванні.

На основі етико-комунікативного компонента толерантності було виявлено такі особистісні якості молодшого школяра як: доброзичливе і ввічливе ставлення молодшого школяра до представників інших релігійних, національних або культурних відмінностей в момент спілкування; вміння уникати конфліктів, а також запобігати загостренню спірних моментів під час взаємодії; здатність вести відкритий конструктивний діалог, з метою збагатити власний досвід, дізнатися про щось нове; сформованість знань про вміння уникати конфліктних ситуацій, запобігати загостренню спірних моментів у дискусії; здатність знаходити спільне в спілкуванні без акцентування на різниці в поглядах і віруваннях; знання положень етики, розуміння ролі моралі в спілкуванні.

Визначення складових когнітивного компонента толерантності дало змогу виявити наступні особистісні якості молодшого школяра: розуміння відносності істини; наявність установки на зміну власної позиції у випадку переконливих аргументів з боку Іншого; усвідомлення і визнання відмінної позиції у поглядах однокурсників; наявність гнучкого й критичного осмислення нової інформації.

Аналіз складових поведінкового компонента дозволив виділити такі особистісні якості молодшого школяра як: сформованість готовності до позитивної взаємодії, наявність готових моделей толерантної поведінки, наявність позитивної реакції на відмінності; прояви доброзичливого та зацікавленого ставлення під час спілкування та зіткнення із представниками інших культурних традицій.

Аналіз складових рефлексивного компонента дозволив визначити такі особистісні якості молодшого школяра як: сформованість вмінь аналізувати результати взаємодії із тими, з ким відбувається спілкування; здатність усвідомлювати власні емоції, думки, слова, вчинки і способи взаємодії із

іншою або ментальністю; вміння виробляти судження, засновуючись на моральних цінностях.

На основі розробки та детального вивчення структурних компонентів толерантності ми виявили критерії, за якими можна оцінити рівень сформованості толерантності молодшого школяра. Виявлення емоційно-когнітивного критерію спирається на психофізіологічний, емоційно-емпатійний та когнітивний компоненти, відповідно мотиваційно-ціннісний критерій на мотиваційно-ціннісний компонент. Такі компоненти, як етико-комунікативний, поведінковий та аналітико-результативний (рефлексивний) допомагають виявити діяльнісно-рефлексивний критерій.

Висновки. Таким чином, неоднозначність визначення поняття толерантності сприяє різноманіттю підходів до виокремлення структурних компонентів в досліджуваному феномені. В структурі толерантності нами виокремлено такі компоненти: психофізіологічний, мотиваційно-ціннісний, етико-комунікативний, емоційно-емпатійний, когнітивний, поведінковий і рефлексивний. Також виявлено наступні критерії сформованості толерантності молодших школярів: емоційно-когнітивний, мотиваційно-ціннісний і діяльнісно-рефлексивний критерії.

Резюме. В статті розкрито компонентний склад феномену толерантності і структуру толерантності молодшого школяра, а також надано характеристику кожного структурного компонента окремо. **Ключові слова:** толерантність, структура толерантності, структура толерантності молодшого школяра.

Резюме. В статье раскрыт компонентный состав феномена толерантности и структура толерантности младшего школьника, а также охарактеризован каждый структурный компонент отдельно. **Ключевые слова:** толерантность, структура толерантности, структура толерантности младшего школьника.

Summary. The article deals with the structure of tolerance and the components of the structure of tolerance of youngsters. **Keywords:** Tolerance, the structure of tolerance, the structure of the tolerance of the youngest children.

Література

1. Амонашвили Ш. Психологические основы педагогического сотрудничества : кн. для учителя / Ш. Амонашвили. – К.: Освіта, 1991. – 111 с.
2. Герасимов С. Педагогические средства воспитания толерантности у детей младшего школьного возраста: автореф. Дис. канд.пед.наук. 13.00.01 – Архангельск, 2004.-19 с.
3. Койкова Е. Виховання толерантності у молодших школярів на уроках музики в умовах полікультурного простору: автореф. Дис..канд.пед.наук: 13.00.07 Луганськ, 2008. – 22с.
4. На пути к толерантному сознанию/Отв.Ред. А Асмолов.- М.:Смысл, 2000. – 255с.
5. Скрыбина О. Педагогические условия формирования коммуникативной толерантности у старшеклассников: автореф. Дис..канд.пед.наук: 13.00.01 – Кострома, 2000. – 20с.

Подано до редакції 08.05.2011

Резюме. В статье рассматриваются теоретические основы педагогической деятельности с позиций системного и деятельностного подходов. **Ключевые слова:** педагогическая деятельность, структура педагогической деятельности, педагогическая система.

Summary. In the article theoretical bases of pedagogical activity are examined from positions of the system and activity approaches. **Keywords:** pedagogical activity, structure of pedagogical activity, pedagogical system.

Література

1. Андреев В.И. Педагогика: Учеб. курс для творч. саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновац. технологий, 2000. – 608 с.
2. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 539 с.
3. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики / В.И. Гинецинский. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1992. – 131 с.
4. Дуранов М.Е., Гостев Л.Г. Исследовательский подход к профессионально-педагогической деятельности: Учеб. пособие / М.Е. Дуранов, Л.Г. Гостев. – Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 1996. – 72 с.
5. Зинченко В.П. Психологическая теория деятельности («воспоминания о будущем») / В.П. Зинченко // Вопросы философии. – 2001. – № 2. – С. 66-88.
6. Каган М.С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
7. Кан-Калик В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс (Исследование субъектно-эмоциональной сферы творческого процесса педагога) / В.А. Кан-Калик. – Грозный: Чеч.-Ингуш, кн. изд-во, 1976. – 288 с.
8. Краевский В.В. Общие основы педагогики: Учеб. пособие для студентов и аспирантов пед. вузов. – М.: Волгоград: Перемена, 2002. – 163 с.
9. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ 1970. – 114 с.
10. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя: психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. – 183 с.
11. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: Учеб. пособие для студентов пед. учеб- заведений и слушателей ИПК и ФГЖ / Б.Т. Лихачев. – М.: Прометей, 1996. – 452 с.
12. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1996. – 308 с.
13. Мартиненко С.М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності : Дис... д-ра наук: 13.00.04 – 2009. – 476 с.
14. Мижериков В.А., Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую деятельность: Учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В.А. Мижериков, М.Н. Ермоленко. – М.: Пед. об-во России, 2002. – 268 с.
15. Никитина Н.Н. Основы профессионально-педагогической деятельности: Учеб. Пособие / Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова, М.А. Петухов. – М.: Мастерство, 2002. – 288 с.
16. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В.А.

об'єкту; 4) оцінка і корекція результатів (основних і побічних), педагогічна рефлексія.

Такий компонентний склад відповідає вимогам однорідності і відповідності усім істотним ознакам діяльності як системи. У розгорнутому виді ця структура представлена на рис. 1.1, де зокрема знайшли віддзеркалення відкритість, системність, рівність, гнучкість, кільцевий характер, універсальність, динамічність педагогічної діяльності.

Відкритий характер педагогічної діяльності виражається в її вкладеності в систему загальнонародської діяльності і взаємних впливах умов зовнішнього середовища і діяльності педагога. На формування її цілей безпосередня дія робить соціальне замовлення. В процесі діяльності відбувається постійний обмін інформацією із зовнішнім середовищем, в залежності від якої може змінюватися і напрям діяльності. Будь-яка педагогічна діяльність управляється зовнішніми умовами і здійснюється і в той же час, будучи вбудованою в педагогічний процес, здійснює безпосередні управлінські дії. Крім того, результати педагогічної діяльності (і основні і побічні) завжди знаходять вихід у зовнішнє середовище, та мають спрямування до нього з метою зміни.

Системність педагогічної діяльності виражається, по-перше, в можливості виявити структурні компоненти з їх взаємозв'язками; по-друге, в системній цілісності (зміна будь-якого з компонентів системи призводить до зміни усіх інших компонентів, а властивості цілісної системи інтегруються властивостями елементів, що входять до її складу); по-третє, у впорядкованості і послідовності компонентів системи.

Рівність педагогічної діяльності проявляється в її первинній орієнтації на досягнення різнорівневих цілей (стратегічних, тактичних і оперативних), які припускають спеціальний вибір засобів і методів перетворення об'єкту діяльності і, звичайно, отримання різнорівневого результату.

Гнучкість означає швидку адаптацію в умовах, що змінюються, і забезпечується орієнтовною основою дій, що містить увесь арсенал засобів для виконання тих або інших дій педагога.

Кільцевий характер педагогічної діяльності виражається в оперативному зворотному зв'язку, що коригує недоліки отриманого результату.

Універсальність проявляється в можливості застосування різноманітних видів педагогічної діяльності без істотних змін пропонованої структури.

Динамічність забезпечується завданнями педагога, що постійно міняються, і припускає вдосконалення в процесуальному плані і в оцінці якісної характеристики результату.

Таким чином, ми розглядаємо педагогічну діяльність як надсистему системи науково-дослідницької діяльності майбутніх вчителів математики, яка відповідає усім істотним ознакам діяльності як системи, і має властивості відкритості, системності, рівності, гнучкості, універсальності, динамічності та кільцевий характер.

Резюме. У статті розглядаються теоретичні засади педагогічної діяльності з позицій системного і діяльнісного підходів. **Ключові слова:** педагогічна діяльність, структура педагогічної діяльності, педагогічна система.

РАЗВИТИЕ ВНЕШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ТАВРИЧЕСКИМИ УЕЗДНЫМИ ЗЕМСТВАМИ В КРЫМУ В КОНЦЕ XIX НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ

Канишева М. А.

История развития земского образования в Крыму является неотъемлемой частью истории педагогики Украины, с одной стороны данной проблемы, а с другой стороны – это еще и история земского образования в полиэтническом организме всего Крыма.

Анализ литературы говорит о том, что до сих пор не было проанализировано развитие внешкольного земского образования в Крыму.

Анализ историко – педагогической литературы свидетельствует, что проблемы участия земского самоуправления в сфере внешкольного образования, всегда вызывали естественный интерес определенного круга исследователей. Высоко оценивали роль земства известные педагоги и общественные деятели – современники земства Х. А. Алчевская, М. Ф. Бунаков, М. О. Корф, С. Ф. Русова, К. Д. Ушинский, М. В. Чехов и др., они обобщали результаты работы земств доказывали её эффективность. П.Ф. Каптерев и Е. О. Звягинцев критиковали правительственную антиземскую политику, особенно деятельность института инспекции народных училищ, и отстаивали необходимость расширения границ компетенции земств в образовательной отрасли.

В работе Б. Б. Веселовского осуществляется попытка объективного критического анализа земской образовательной деятельности. Труд Б. Б. Веселовского «История земства за 40 лет», содержит общую характеристику направлений образовательной работы земств, даёт её периодизацию, разграничивает сферы деятельности губернских и уездных земских учреждений. Отдельные аспекты исследуемой проблемы, выявленные И. П. Белоконым в работе «Земское движение». Заслуживают внимания исследования И. М. Богданова, Е. Ф. Грекулова, П. О. Зайончковского.

В работах Г. Е. Журавлевского, М. О. Константинова, С. Б. Паиной, О.И. Пискунова, О.К. Римакова, Смирнова, В. Я. Струминского говорится о вкладе земств в образование. Роль земств и общественности в развитии образования определили М. Г. Заволока и О. В. Осоков. В историко – педагогических монографиях и публикациях Г. А. Герасименко, Е. А. Днепров, С. Ф. Егорова, Ф. Г. Паначина, Б. К. Тебиева - роль земств рассматривается в общих чертах. Одним из первых исследователей особенностей земской деятельности на украинской территории стал В. И. Борисенко. Благоприятствовали освещению этой проблемы исследователи Б. И. Баик, И. А. Грушкевич, О. Г. Дзевин, Н. П. Калениченко и др. Значительный вклад в раскрытие образовательной деятельности органов земского самоуправления Украины сделали О. М. Гуз, В. В. Курченко, О. И. Мармазова. Особенность земской образовательной политики на левобережной и правобережной Украине рассмотрели в своих исследованиях Р. Л. Гавриш и Х. М. Дровозюк.

Важным для понимания содержания образовательных процессов Украины начала XX столетия, особенно для осознания роли и места земства является коллективная работа «Очерки из истории украинского школоведения (1905 - 1933)» под редакцией О. В. Сухомлинской. Тем не менее, для

подтверждения общих тенденций и закономерностей развития образовательной деятельности земств необходимо глубокое исследование её в каждом отдельном регионе. Результаты и выводы такой работы могут быть использованы в настоящее время органами местного самоуправления, при проведении общеобразовательных реформ.

Анализ современной литературы показал, что в современной педагогической науке исследования по данной проблеме проводились эпизодически в контексте тех или иных проблем, отдельные аспекты развития земского образования на полуострове в данный период рассматривались в работах: Ганкевич В.Ю., Давыдова Е.Н., Еременко Г.Г., Кучерганской А.Б., Моисеенковой Л.С., Петренко Л.В. Шуклиной С.А., и др., но вопрос о развитии внешкольного образования Таврическими уездными земствами в современных исследованиях до сих пор не рассматривался.

Цель данной статьи показать развитие внешкольного образования Таврическими уездными земствами. Показать роль земства в сфере внешкольного образования в Крыму в конце XIX начале XX веков.

Вопросы народного образования в Крыму, в конце XIX стояли очень остро. По мере того, как заселялся и обстраивался край, развивалось его хозяйство правительство, местное управление, и особенно общественность, прилагали всё большие усилия. Наиболее мощным общественным движением в пользу образования местного населения были земства.

Содержание деятельности земских учреждений в отрасли народного образования соответственно положению заключалось не только в «устройстве школ», но и в открытии библиотек, организации образовательных мероприятий для взрослых и тому подобное, что относилось к организации внешкольного образования земствами.

Таблица 1

		Перекопский	Симферопольский	Ялтинский	Феодосийский	Евпаторийский
В 1904 г. израсходовано на внешкольное образование	Абсолютно (в руб.)	1111	633	2392	2912	-
	В % ко всем расходам на народное образование	4,1	1,8	4,4	4,7	-

Как показало наше исследование, в 1905 году всего уездными земствами израсходовано почти 625 тысяч рублей на народное образование [1,с.46] из них на внешкольное образование Таврическими уездными земствами израсходовано в 1904-1905 году 17780 рублей, что составляет 2,8 % по отношению ко всем расходам уездных земств на народное образование. Следующая таблица дает представление о расходах на внешкольное образование всех крымских земств.

дій педагогічної діяльності і правильне їх здійснення, називається орієнтовною основою дій.

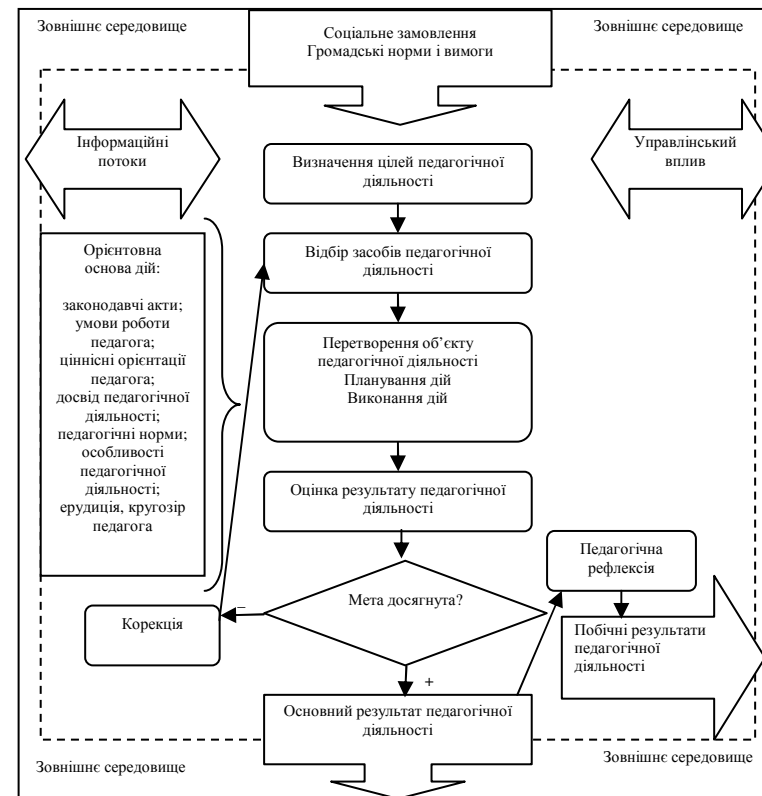


Рис.1.1. Структура педагогічної діяльності

Науково-дослідницька діяльність майбутніх вчителів математики за своєю суттю є педагогічною діяльністю і тому її вивчення з точки зору системних властивостей зводиться до представлення елементарної одиниці, структури і системообразуючих чинників. Мінімальною одиницею науково-дослідницької діяльності є дія – відносно закінчений елемент діяльності. Для того, щоб можна було говорити про системність науково-дослідницької діяльності майбутнього вчителя математики, необхідно розглянути її структуру. Оскільки педагогічна діяльність взагалі і науково-дослідницька діяльність зокрема включає досить широкий арсенал дій, для представлення структурних компонентів ми об'єднали в їх чотири групи: 1) визначення цілей (стратегічних, тактичних, оперативних); 2) відбір засобів; 3) перетворення

вибору педагогічних задач і засобів їх розв'язання спостерігаються помилки, що впливають із недостатньо глибоких і комплексних, необ'єктивних знань про дітей та їх індивідуальні особливості; для розв'язання педагогічних задач характерна науковість, обґрунтованість, цілеспрямованість, громадянська спрямованість, проте вони не завжди успішно реалізуються; педагогічні завдання розв'язуються помилково, недостатньо вміло; вони не завжди своєчасні, недостатньо чіткі, неоригінальні).

Системно-моделювальному рівню відповідають гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні вміння (спостерігається науково-професійна усвідомленість і сформованість компонентів педагогічної діяльності, професійно-педагогічних вмінь; вчитель визначає педагогічні завдання, в основному, правильно, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей; для розв'язання педагогічних задач характерною є суспільно значуща мотивація, загальнолюдські моральні цінності, науково-методичні знання, професійно відпрацьовані навички та вміння; педагогічні завдання розв'язуються в основному правильно; вони своєчасні, оперативні, чіткі).

Системно-перетворювальному рівню відповідають гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаційні вміння (спостерігається високий рівень науково-професійної усвідомленості та сформованості компонентів педагогічної діяльності, професійно-педагогічних вмінь; система педагогічних задач визначається правильно з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів; для розв'язання педагогічних задач характерним є високий рівень науковості, суспільно і особистісно значимої мотивації, загальнолюдських моральних цінностей; педагогічні завдання розв'язуються правильно; вони морально спрямовані, професійні, своєчасні, доцільні та оригінальні).

Принципово інший підхід до вивчення складових педагогічної діяльності засновано на виділенні загальних компонентів діяльності людини в цілому, основними з яких, на думку В.Зінченка, являються мета, засіб і результат [5]. Схожої позиції дотримується Е. Юдин, що виділяє мету, засіб, результат і сам процес діяльності [20]. Аналогічна точка зору представлена і в педагогічній енциклопедії, де в діяльність включені мета, засіб, сам процес перетворення і результат [18]. Таку модель, на нашу думку, цілком можна прийняти за основу моделі педагогічної діяльності, якщо доповнити її оцінним і коректувальним компонентами.

Визнаючи цінність існуючих наукових позицій і враховуючи накопичений досвід вивчення структури діяльності людини взагалі і педагогічній діяльності зокрема, ми вважаємо найбільш продуктивним виділення компонентів педагогічній діяльності з опорою на поняття „структура діяльності”, „дія”, „орієнтовна основа діяльності”. Структура діяльності – це сукупність і взаємозв'язок дій, що здійснені з моменту прийняття мети до її досягнення [19]. Дія – це відносно закінчений елемент діяльності, виступаючий її структурним елементом в процесуальному розумінні [4]. Для ефективного здійснення педагогічній діяльності вчитель повинен мати спеціальний досвід, відповідний комплекс знань, вмінь, уявлень тощо. Сукупність усіх необхідних властивостей педагога, установок і обставин, що забезпечують свідомий вибір

Здесь выделяется Евпаторийский уезд, не имевший в 1904 г. ассигнации на внешкольное образование; расходы Перекопского, Феодосийского и Ялтинского земств составляли более 4 % (4,1-4,7) по этой статье, расходы Симферопольского уезда выразились небольшой суммой – 633 р. (1,8 %) [1, с.36-37].

Далее, из таблицы видно, что внешкольное образование не стоит ни в какой зависимости, ни от национального состава населения, ни от развития школьного дела. По-видимому, то или иное положение внешкольного образования в различных уездах находится в зависимости от причин случайного характера, другими словами, планомерности развития этой области народного образования не наблюдается.

Сказанное подтверждается при знакомстве с теми формами, которые применяются различными земствами при распространении знаний среди населения, не обучающегося в школах.

Формы внешкольного образования Таврическими уездными земствами использовались следующие: вечерние занятия, чтения, устраиваемые большей частью с волшебным фонарем, бесплатные библиотеки и библиотеки-читальни, организация вечерних школ, вечерних классов и воскресных школ для взрослого населения полуострова.

Развиты эти формы внешкольного образования в различных уездах крайне неравномерно. Наибольшая «правильность» наблюдается в устройстве Таврическими уездными земствами так называемых «народных чтений» [1, с.37]. В прилагаемой таблице сгруппированы относящиеся сюда данные по тем 3 крымским уездам, от которых были получены сведения за 1904-1905 г.

Как показало наше исследование, все виды чтения практически во всех школах проводились в Перекопском и Ялтинском уездах. Все чтения в Ялтинском уезде сопровождалось демонстрированием картин при помощи волшебного фонаря [1, с.38].

В исследуемый нами период были очень популярны «Чтения с волшебным фонарем» или как их еще называли «туманные картины» или «туманные картинки», которые проводились первоначально при земских училищах, а в последствии их стало использовать и Попечительство о народной трезвости [2, с. 107].

Важно отметить, что значительно число чтений устраивались специально для учащихся. Сред чтений общего характера, устраивавшихся для учащихся, были и посвященные предметам школьного курса. Эта форма применения волшебного фонаря заслуживает особенного внимания [1, с.38].

Такие чтения проводились, как одна из форм обучения, для привития интереса к чтению и имели большой успех не только у детей, но и у взрослых. На этих чтениях читались статьи исторического и географического характера с просмотром картинок [2, с. 107]. По некоторым отделам знания, главным образом по истории, на рынках не имелось дешевых и удовлетворительно выполненных стенных картин. В таких случаях волшебный фонарь заменял наглядные пособия. Обмен теневыми картинами для проведения народных чтений больших затруднений не представлял. В общем, народные чтения посещались довольно охотно, об этом можно судить по среднему числу слушателей - на 1 чтение [1, с.38].

Такие чтения посещало и татарское население Ялтинского земства. Поэтому Ялтинская земская управа подала письмо крымско-татарскому просветителю, редактору газеты «Герджиман» И. Гаспринскому с просьбой

перевести на татарский язык одно из таких чтений, как «Робинзон Крузо». А также обратилась с просьбой прислать все, что у него есть на татарском языке [2, с. 107].

В остальных уездах значительное число чтений, например в Перекопском уезде, это почти 1/2 часть, туманными картинами не сопровождалось [1, с.48].

Другой формой внешкольного образования являлись - Народные библиотеки. Собрание председателей управ, при выработке отчетности, признало необходимым считать народными библиотеками как собственно народные, так и те школьные ученические, из которых книги выдаются и взрослому населению.

Деятельность устроенных земством библиотек осуществлялась соответственно «Устава бесплатных народных библиотек» и «Правил о народных библиотеках» при низших учебных заведениях, подведомственных Министерству народного образования. Этими же документами ограничивался и выбор книг, из которых складывались читательские фонды. Вышеозначенные правила подчеркивали, что библиотеки могли пополняться лишь книжками и периодическими изданиями, разрешенными в общем порядке в публичных библиотеках и читальнях. Устав бесплатных народных библиотек, основанных губернским земством, подчеркивал, что библиотечные фонды должны состоять из литературы, допущенной действующими правилами.

Бесплатные библиотеки-читальни приобретали популярность в народе, и именно поэтому усиливался контроль за их деятельностью со стороны власти. Правила о народных библиотеках подчеркивали, что надзор за названными учреждениями полагался на директоров, инспекторов народных училищ и на уездные училищные советы. Заведующие народными библиотеками при низших учебных заведениях, чаще всего преподаватели училищ, должны были ежегодно отчетываться перед директором народных училищ или уездным училищным советом о количестве книг и периодических изданий, которые были приобретены на протяжении всего года, об общем количестве библиотечных фондов, а также о количестве книг, которые были выданы библиотекой для чтения. Эти бюрократические условности усложняли работу народных библиотек-читален, но не могли принизить их образовательного значения для народа.

Иногда роль народных библиотек выполняли школьные библиотеки. До 2 декабря 1905 года разделять такие библиотеки, не было ни каких оснований, т.к. по составу и те и другие были близки между собой. Но, когда в силу закона от 2 декабря 1905 года, бесплатные библиотеки и библиотеки-читальни были подчинены правилам о публичных библиотеках, разделение библиотек на ученические и народные становится необходимым. Новые правила о бесплатных библиотеках и библиотеках-читальнях были напечатаны в № 15 «Вестника Таврического Земства», за 1906 год. В отчетах за 1904-1905 год, такого разделения еще не существовало [1, с.39].

По данным за 1904-1905 г. видно, что ученическими библиотеками к 1905 г. снабжены почти все школы [1, с.35].

Например, Ялтинское земство принимало большое участие в создании ученических библиотек. К 1914-15 учебному году они уже имелись при всех училищах [1, с.27-28]. Наиболее посещаемыми были библиотеки Феодосийского уезда. По числу томов библиотеки школьные и «народные» почти одинаковы, только в Ялтинском уезде народные библиотеки – больших размеров. Это произошло благодаря помощи в приобретении книг городским

Комплексну характеристику педагогічної діяльності розглядає С. Мартиненко [13]. Дослідниця виділяє п'ять рівнів педагогічної діяльності: репродуктивний, адаптивний, локально-моделювальний, системно-моделювальний, системно-перетворювальний. Кожному з рівнів відповідають такі характеристики педагогічної діяльності:

1. Увага вчителя зосереджена лише на навчальній інформації, яку він повідомляє відокремлено від інших елементів педагогічної системи. Вчитель повідомляє учням те, що знає сам, і так, як знає сам. Учні сприймають вчителя як фон.

2. Вчитель повідомляє учням навчальну інформацію, трансформуючи її з урахуванням деяких особливостей учнів; він проектує інформацію, посилює для них. Учні сприймають вчителя як більш близький фон.

3. Вчитель, забезпечуючи учнів доступною для них навчальною інформацією, моделює систему навчально-пізнавальної діяльності учнів, яка забезпечує володіння знаннями, вміннями з окремих тем, розділів навчальних програм. Вчитель починає активний процес накопичення нових знань про учнів як суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності. У нього формується розуміння того, що в стратегії навчально-виховної взаємодії необхідні знання про учнів і пошук способів їх стимулювання до саморозвитку.

4. Вчитель, забезпечуючи учнів доступною для них інформацією, моделює систему діяльності, яка формує систему знань з навчального предмета в цілому.

5. Вчитель забезпечує учнів доступною навчальною інформацією, моделює в них здібності самостійно здобувати знання, формує риси моральної поведінки. До педагога приходять усвідомлення того, що метою навчання і виховання є формування власної професійної позиції та спрямованості самого учня як суб'єкта навчально-виховної та майбутньої професійної діяльності.

Також, кожному з рівнів відповідає свій комплекс вмінь педагогічної діяльності, кожен з яких, у свою чергу, має узагальнені характеристики.

Так, репродуктивному рівню відповідають лише гностичні вміння (професійно-педагогічні вміння професійно не створені та не сформовані; вони реалізуються на основі повсякденної свідомості; вчитель не вміє професійно грамотно визначати і розв'язувати педагогічні завдання; результати педагогічної діяльності не перевіряються і не контролюються, професійно-педагогічні дії не коригуються).

Адаптивному рівню відповідають гностичні та проектувальні вміння (професійно-педагогічні вміння професійно усвідомлені сформовані досить обмежено; вони реалізуються на основі обмеженого кола наукових знань; вчитель ставить педагогічні завдання переважно на рівні буденної свідомості, з суттєвими недоліками і помилками; розв'язання педагогічних задач суперечливе, недоцільне, несвоєчасне, неточне та неоригінальне; результати педагогічної діяльності перевіряються несистематично, не професійно; корекції професійно-педагогічних дій притаманна неточність і несвоєчасність).

Локально-моделювальному рівню відповідають гностичні, проектувальні, конструктивні вміння (професійно-педагогічні вміння мають локальний характер на рівнях як повсякденного, так і теоретичного усвідомлення; під час

майбутнього вчителя математики як вид педагогічної діяльності також базується на взаємодії педагога і його учнів, проте ця взаємодія не складає її основного змісту.

Іншим недоліком наведених визначень, на нашу думку, є їх аспектна переважаність: в них включаються цільові установки діяльності (як оперативні, так і перспективні, соціально значущі), її результати, суб'єкти, область реалізації. Тому в основу визначення ми покладемо поняття цілісного педагогічного процесу, яке і відбиває зазначену специфіку: спрямованість на вирішення педагогічних завдань в цілях навчання, виховання і розвитку тих, що навчаються, соціальну значущість цього виду діяльності, її інституціональність.

Таким чином, педагогічну діяльність, у тому числі, вчителя математики, ми розглядаємо як його професійну діяльність, яка здійснюється в умовах цілісного педагогічного процесу, та має спрямування на забезпечення його ефективного функціонування і розвитку.

Як і будь-який інший вид діяльності, педагогічна діяльність може бути вивчена з точки зору компонентного складу. На думку В. Андрєєва [1], основні це компоненти визначаються орієнтацією на активізацію мотиваційно-потребнісної (бажання, інтереси, цінності, установки), процесуальної (логічні, евристичні методи, методи самоорганізації, самоконтролю тощо) і змістовної сфери (проблемна ситуація, проблема, цілі, завдання, орієнтування в заданій ситуації, програма діяльності, виконання програми, результат). Ця точка зору, на нашу думку, не повною мірою узгоджується з основними положеннями загальної теорії діяльності, Зокрема, не відбита кільцева структура діяльності, її системність і відкритість, а також слабо представлений управлінський аспект.

Т. Полякова, аналізуючи існуючий науковий досвід з проблеми виявлення структури педагогічної діяльності, вважає, що вона повинна узгоджуватися із структурою будь-якої іншої діяльності, але має свої специфічні риси [17]. Риси, що визначають складність самої структури педагогічної діяльності, є: двоєдність її об'єкту (людина, колектив і навчальний матеріал, навчальний предмет) і неможливість виділити провідний елементарний вид діяльності педагога.

Н. Кузьмина [9] у психологічній структурі педагогічної діяльності виділяє проєктувальний, конструктивний, організаторський, комунікативний та гностичний компоненти. Розвиваючи погляди Н. Кузьминої і зважаючи на специфіку і особливості педагогічної діяльності, Т. Полякова виділяє проєктувально-цільовий, змістовний, діагностичний, організаційно-методичний, комунікативний, стимулююче-регулятивний, контрольно-оцінний компоненти педагогічної діяльності [17].

А. Маркова виокремила п'ять основних складових праці вчителя, а саме: педагогічна діяльність, спілкування, особистість учителя (вони визначають процес його праці), навченість і вихованість школярів (вони визначають результат його праці). У структурі педагогічної діяльності вчена визначила педагогічні завдання вчителя, прийоми педагогічної взаємодії з учнями, способи оцінки і корекції власної діяльності [12].

обществам «Попечительства о народной трезвости» [1, с.41].

Для распространения литературы среди населения земцы использовали все возможные пути, сотрудничали с другими образовательными обществами и учреждениями и это мы видим на примере сотрудничества Ялтинского уезда с городским обществом «Попечительства о народной трезвости».

Представляет интерес сопоставление содержания библиотек с требованиями на книгу. Таврический губернской программой установлено 8 отделов, и по некоторым уездам имеются сведения о числе книг в том или ином отделе и числе книг разных отделов, бравшихся для чтения. Отделы эти следующие:

- 1) Книги духовно-нравственного содержания.
- 2) Книги беллетристического содержания.
- 3) Книги исторического (с биографиями).
- 4) Книги географического (с путешествиями).
- 5) Книги по естествознанию и медицине.
- 6) Книги по сельскому хозяйству и техническим производствам.
- 7) Книги по законоведению, справоч. и проч.
- 8) Книги периодические издания [1, с.41].

Состав библиотек во всех уездах довольно однороден. Почти ½ часть книг - беллетристического содержания. Число книг исторического, духовно-нравственного, географического содержания и по естествознанию почти одинаково. На каждый из этих отделов приходится около 10 % всех книг. В южных уездах, особенно в Ялтинском, эти отделы были представлены слабее, чем в северных за исключением Симферопольского уезда. Этот уезд выделяется из всех вообще уездов, самым большим количеством духовно-нравственных книг (почти 16%). По сельскому хозяйству и технологии довольно значительное количество книг имеется во всех библиотеках, а справочных книг – ничтожное количество. Периодические же издания имеются в более или менее значительном количестве в Феодосийских и Ялтинских библиотеках и библиотеках-читальнях, ничтожный спрос на них в остальных уездах чрезвычайно характерен.

Таблица 2

Название	Кол-во (экз.)	Название	Кол-во (экз.)
Нива	10	Воскресенье	10
Молочное Хозяйство	10	Журнал для Всех	2
Южный Курьер	4	Крымский Вестник	8
Тавр. Губ. Ведом.	10	Плодоводство	7
Биржевые Ведом.	1	Русское Слово	9
Деревня и Крестьян. Хоз	10	Сельский Вестник	10
Землед. и Школьн. хоз.	10	Русский Нач. учит.	10
Свет	1	Новое время	1

Спрос на периодические издания был в 1904 году, но он совершенно не удовлетворялся во всех уездах, кроме Феодосийского и отчасти Ялтинского уездов. По Феодосийскому уезду был доставлен такой список периодических

изданий, выписывавшихся в 1904 году [1, с.43].

Результат получился такой, что 49 % всех требований из библиотек Феодосийского уезда падает на периодические издания.

В Ялтинских библиотеках в 1904-1905 г. выбор книг был ограничен, и число их требований – меньше. В тот период точный состав периодических изданий в библиотеках Ялтинского уезда был не известен, но там были журналы, например «Нива», «Журнал для всех» и некоторые другие [1, с.44].

Состав периодической литературы библиотек других уездов – не был известен, но, принимая во внимание ничтожный спрос, можно предполагать, что состав этот совершенно не соответствовал потребностям населения. Относительно школьных библиотек можно с уверенностью сказать, что там имелись в ничтожном количестве только детские журналы, которые для взрослого населения никакого интереса не представляли.

Духовный голод удовлетворялся преимущественно беллетристикой. Далее, значительным вниманием пользовались отделы исторический и духовно-нравственный. Наименьший спрос на те и другие книги был в Перекопском, Феодосийском и Ялтинском. На книги духовно-нравственные необычайно сильный спрос был в Симферопольском уезде. (2 библиотеки)

Далее, довольно значительный спрос существует на книги географического содержания. На книги остальных трех отделов (Естествозн., сельск. хоз. и справочн.) спрос был небольшой. Здесь кроме подбора книг, играло большую роль и слабая подготовленность читателей [1, с.44].

Благодаря земствам во второй половине XIX столетие в крымских селах были открыты десятки народных библиотек.

Помещение для них предоставляли сельские общины. По данным за 1915 год в семи болгарских колониях Феодосийского уезда были свои библиотеки с читальнями [3, с.47].

Вот например, как выглядел национальный состав читателей библиотек Феодосийского уезда в 1914 году.

Национальный состав читателей крымских библиотек в 1914 году.

Таблица 3

	Мужчины	Женщины	Всего	%
Россияне	2119	1111	3230	72,7
Болгары	572	248	820	18,5
Немцы	31	27	58	1,3
Татары	18	-	18	0,4

Как видно из таблицы (4,с.52), большинство посетителей крымских библиотек составляли россияне. Это поясняется тем, что библиотеки в то время находились, в основных, в городах полуострова, где преобладало русское население.

Сельское хозяйство не может не интересовать земледельца, но почерпнуть самостоятельно из случайно собранных книг что-нибудь имеющее практическое значение трудно и более подготовленному читателю [1, с.44].

Следующей формой внешкольного образования земств являлись также вечерние школы, вечерние классы и воскресные школы. Целью их создания была идея обучить грамоте людей разного возраста, которые из-за

Найбільш важливими характеристиками будь-якої діяльності, у тому числі і педагогічної, ми вважаємо відкритість, системність, рівневість, гнучкість, кільцевий характер, універсальність і динамічність. В той же час для педагогічної діяльності характерні свої специфічні особливості. Серед них [7] такі: а) відсутність запасу часу на рішення поточних професійних завдань (практично усі проблемні педагогічні ситуації вимагають негайного вирішення); б) результати роботи викладача проявляються лише частково і їх оцінка завжди відносна; в) педагогічна діяльність завжди пов'язана з навчальним процесом, а також з творчим процесом усього педагогічного колективу; г) педагогічна діяльність є публічною діяльністю. А також, відповідно до [15] має складний неоднозначний, творчий, поліфункціональний і системний характер.

У науковій літературі зустрічаються різні дефініції педагогічної діяльності. Вона розуміється як:

– особливий вид соціальної діяльності, що спрямована на передачу від старших поколінь молодшим накопичених людством культури і досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку і підготовку до виконання певних соціальних ролей в суспільстві [16];

– особливий вид суспільно корисної праці дорослих людей, що свідомо спрямована на підготовку підростаючого покоління до життя відповідно до економічних, політичних, моральних, естетичних цілей [11];

– діяльність, що здійснюється спеціально підготовленими професіоналами в освітніх установах для досягнення результатів, передбачених навчальною програмою або рядом програм, а також іншими завданнями освіти і його соціальними цілями [2];

– підсистема діяльності в загальному соціальному сенсі в одному ряду з діяльністю виробничою, політичною, економічною тощо, сама складається з підсистем, у своїй сукупності тих, що реалізують функцію залучення людських істот до участі в житті суспільства [8];

– виховна і навчальна дія учителя, вихователя на учня або учнів (вихованця або вихованців), що спрямована на його особистісний, інтелектуальний і діяльнісний розвиток, яка одночасно виступає основою саморозвитку і самовдосконалення» [14];

– особливий рівень реалізації ціннісних імперативів виховання [3];

– процес розв'язання нескінченної низки педагогічних завдань, підпорядкованих загальній кінцевій меті – формуванню всебічно розвиненої особистості людини, її світогляду, свідомості та поведінки [10];

– професійна активність учителя в процесі навчання, виховання і розвитку учнів, спрямована на формування їх якостей, визначених соціальним замовленням суспільства [12].

Але, на наш погляд, у цих визначеннях наявне обмеження педагогічної діяльності безпосередньою взаємодією педагога з тими, хто навчається, тоді як вона має набагато різноманітніша. Так, наприклад, підготовка педагогічної діяльності (аналіз навчальної діяльності тих, що навчаються, перевірка письмових робіт і так далі) здійснюється педагогом поза безпосередньою взаємодією з учнями, хоча і визначається ім. Науково-дослідницька діяльність

дослідника (виявленні необхідних для вивчення аспектів, встановлення зв'язків між ними, визначення напрямів наукового пошуку, міри перетворень об'єктів, що вивчаються тощо).

Використання діяльнісного підходу для дослідження проблеми підготовки майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності буде здійснено нами на засадах реалізації системного підходу: діяльнісні характеристики феномену, що вивчається, ми розглянемо з системних позицій, тобто опишемо їх системні властивості.

Відмітимо, що в контексті системного аналізу поняття людської діяльності, до якої відноситься і педагогічна діяльність, М. Каган види діяльності розглядає як „силове поле суб'єкт-об'єктних відносин”. Дослідник відокремлює перетворювальну, пізнавальну та ціннісно-орієнтовану прояви діяльності, що відображують усі можливі типи зв'язків між суб'єктом і об'єктом, також комунікативну діяльність, що відображує зв'язки суб'єктів. Усі чотири види діяльності мають складні форми зв'язків, що виражаються в їх складних гетерогенних структурах.

Перетворювальна діяльність охоплює „всі форми людської діяльності, що ведуть до зміни існуючого і до створення того, чого раніше не існувало” [6, с.54], залежно від характеру об'єкта може бути перетворенням природи (працею, в конкретному розумінні цього поняття), перетворенням суспільства, перетворенням людини, „взятої в її фізичному і духовному житті (така, наприклад, діяльність лікаря та педагога)” [6, с.56].

Пізнавальна діяльність має також свої об'єкти – природа, суспільство, людина або сама особистість. На думку філософа, у перших трьох випадках пізнання виступає на двох рівнях – практичному та науковому. Коли ж пізнавальна діяльність спрямована на сам суб'єкт, вона стає глибоко специфічною діяльністю самопізнання.

Ціннісно-орієнтована діяльність, є специфічною формою відображення суб'єктом об'єкта, також, як і пізнання, має духовний характер. Своєрідність цього виду діяльності має прояв в тому, що вона не встановлює відносин між об'єктами, а – між об'єктом і суб'єктом, тобто дає вичерпну об'єктивну інформацію про цінності. Об'єктами оцінки, як і в попередніх видах діяльності, можуть бути природа, суспільство, людина і власне „Я” суб'єкта, що оцінює. В першому випадку, вважає науковець, ми маємо справу з естетичними та релігійними цінностями, в другому – політичними та правовими, у третьому – з моральними цінностями [6].

Чотири зазначених вище види діяльності мають яскравий прояв у педагогічній діяльності. М. Каган стверджує, що педагогічна діяльність – це практично-перетворювальна діяльність, але одночасно – і науково-просвітницька, й ідеологічна. Водночас вона тією чи іншою мірою включає в себе момент спілкування – справжнього спілкування, під час якого учні є для педагога уже не об'єктами впливу, а рівними йому суб'єктами, рівними принципово, незважаючи на різницю у віці, розвитку інтелекту, ерудиції, життєвого досвіду [6].

Педагогічна діяльність як похідне поняття від категорії „діяльність” пізнавальною, комунікативною, організаційно-методичною, творчою тощо.

необходимости работать не имели возможность получить грамотность, поэтому они выполняли определённые образовательные функции для взрослого населения полуострова.

Вечерние классы организовывались при земских и министерских училищах. Число учебных вечеров в 1903-04 годах насчитывалось от 13 до 126 (в Дерекойском училище) которые проходили на базе 12 училищ (7 земских и 5 министерских). Как правило, учеба продолжалась до марта, т.е. до посевных работ. Количество занятий в день - от 2 часов до 4. Начинались занятия в 5-7 часов вечера и продолжались до 7-9 часов, иногда до 11 часов (в пост). По журналам 1904 года в 11 училищах училось 3132 учащихся, из них 300 татар. Число учеников в классах достигало от 11 до 53 (Кучук-Уз). Возраст учеников колебался от 14 до 36 лет. Обучение проходило по учебникам русского языка Шельделя, Толстого (книга для чтения, азбука), а также учебникам Григорьева, Оленина, "Книге взрослых", по задачнику Гольденберга и Евтушевского [5, с. 7].

В 1904-1905 г. вечерние занятия велись при 4 училищах – в Симферопольском и 8 училищах - в Ялтинском уезде. Воскресные при 2-х училищах - в Ялтинском уезде. По Евпаторийскому и Феодосийскому уездам сведений не доставлено [1, с.44].

Например, воскресных школ организованные Ялтинским земством в Ялтинском уезде в 1904 году было две: Ялтинская мужская школа (заведовал С.В. Дарагань) и Луткинская женская школа при Лутской церкви (организатор М.Ф. Чункевич). Еще одна школа Алуштинская была образована при церковно-приходской школе, но просуществовала лишь полгода. Причина - недостаток преподавателей. В мужской воскресной школе занятия проходили с 25 января по 30 марта - 25 дней. Всего учащихся было 109 человек в возрасте от 15 до 40 лет. Род занятий приходивших: ремесленников было 25 человек, торговцев - 7, чернорабочих - 15, строителей - 40, не имеющих определенных занятий трое. Женская воскресная школа была организована для работниц табачных плантаций. Посещало эту школу примерно 100 человек. Из-за тяжелой работы и обязанностей по дому женщины не имели возможность систематически учиться. В школе проводились религиозно-нравственные собеседования, чтения, занятия рукоделием. Для неграмотных писали письма. Вес присутствующие получали чай с хлебом бесплатно [5, с. 8].

В последующие годы значение вечерних классов несколько падает. Это заметно, если проследить за количеством учащихся: в 1907-08 уч.г. их число упало до 229 человек [6, с.22], а в 1914-15 гг. занятия в вечерних классах велись только при Алуштинском татарском училище при количестве 40 учеников [6, с.25]. Это происходило, скорее всего, из-за повышения престижности других учебных заведений (земских училищ, гимназий и т.д.) и стремления сельского населения обучаться в городе.

Подводя итоги, мы можем сделать вывод о том, что в деле распространения образования среди взрослого населения Крыма, положительную роль сыграли воскресные школы, вечерние и повторительные классы, создаваемые земствами; большое образовательное значение имели народные чтения, которые приобрело значительного распространения в Таврической губернии во второй половине XIX- в начале XX столетий благодаря усилиям земства; с развитием образовательного движения в губернии возрастало количество народных библиотек и читален, народных

музеев образовательного характера.

Несмотря на недовольство правительства и трудности, Таврическому земству удалось добиться определенных успехов в развитии экономики края. В исследовании Веселовского земства Таврической губернии занимали одно из первых мест в России по затратам средств на хозяйственные нужды [7, с. 150].

Мы видим, что земское образование в Крыму в исследуемый период находилось на весьма высоком уровне. К концу XIX века и в начале XIX столетия в земских школах наблюдаются прогрессивные изменения, идет реформирование земской школы в Крыму, что мы и собираемся рассмотреть в дальнейшем своем исследовании.

Резюме. В статье дается характеристика развития внешкольного образования Таврическими уездными земствами. Показывается роль земства в сфере внешкольного образования в Крыму в конце XIX начале XX веков.

Литература

1. Краткий обзор положения начального народного образования в таврической губернии за 1904-1905 учебный год. Приложение к докладу Таврической Губернской управы Земскому собранию очередной сессии 1905 года. Симф., типография Таврического Губернского Земства - с. 36-44.

2. Петренко Л.В. О начальных училищах для крымских татар конца XIX - начала XX в.в. по материалам Ялтинского земства // История Южного берега Крыма: Сборник научных трудов. Ялта, ЯГО ИЛМ, 1998.- с. 107-108.

3. Отчеты Феодосийской уездной земской Управы за 1914 год. – Феодосия: Тип. Косенко, 1915. - 87с.

4. Андриевский Ф.Н. Статистический справочник Таврической губернии. – Симферополь: Тип. Клейм. Губ. Земства, 1915. - 221с.

5. Обзор Положения начального народного образования в Ялтинском уезде за 1903-04 учебный год. Ялта 1904. с. 7-8.

6. Обзор Положения начального народного образования в Ялтинском уезде за 1914-15 учебный год. Ялта 1915.

7. Моисеенкова Л.С. Земские школы Таврической губернии в 70-80 гг. 19 века. // Материалы по археологии, истории и этнографии Таврии П., Симферополь. 1901 г., С. 150.

Подано до редакції 10.05.2011

УДК 378.147:37.091.12.011.3

КОМПЛЕКС ПРОФЕСІЙНО-КОГНІТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Галкіна Г. В.,

асистент кафедри іноземних мов

Єваторійського інституту соціальних наук

РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», м. Ялта

Постановка проблеми. Процеси глобалізації та інформатизації сучасного українського суспільства вимагають від майбутніх фахівців високого рівня професійної адаптації. Розуміння цього факту призвело до корінних змін в національній системі іншомовної освіти. На сьогодні, запорукою успішної професійної діяльності вчителя іноземної мови є його лінгвістична підготовка, зорієнтованість в концептуальному, методичному забезпеченні курсу, уміння

УДК 371.56

ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ ЯК СИСТЕМА

Овчинникова Марина Вікторівна,

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики
теорії та методики навчання математики, докторант
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», м. Ялта*

Постановка проблеми. Трансформаційні процеси, які проходять в Україні, неминуче приводять до нового типу світоглядних основ суспільства і відповідно до нового типу освіти. Тому, необхідне забезпечення вкладах освіти якісно нового рівня професійної підготовки, яка здійснюється у відповідних педагогічних системах – базових функціональних підсистемах будь-якої системи освіти, однією з яких є педагогічна діяльність. Важливими складовими таких систем є середовище освіти і засоби навчання, які його утворюють, а також технології навчання, які відображають і забезпечують впровадження в освітню практику сучасних методів навчання. Кожна з цих складових повинна сьогодні знайти свій подальший розвиток, створити тим самим умови щодо реалізації завдань сучасного етапу модернізації освіти України і розвитку суспільства в цілому.

Аналіз досліджень і публікацій показав, що дослідження науково-дослідницької діяльності вчителя як виду його педагогічної діяльності достатньо поширені в науковій педагогічній літературі. Вивченням цього аспекту педагогічної діяльності займалися М. Арємова, С. Герасименко, Г. Кловак, Є. Кулік, О. Курганов, Г. Ліцман, В. Свірідова та ін. Ними представлений великий теоретичний матеріал з питань виділення складових науково-дослідницької діяльності, опису характеристик об'єкта і суб'єкта науково-дослідницької діяльності, виявлення специфіки проектування науково-дослідницької діяльності сучасного педагога, розробки апарату діагностики результатів діяльності педагога-дослідника тощо.

Мета статті. Розглядаючи в концепції дослідження науково-дослідницьку діяльність майбутнього вчителя математики як педагогічну діяльність, вважаємо за необхідне проаналізувати трактування поняття „педагогічна діяльність” як системи, що включає до себе систему науково-дослідницької діяльності.

Виклад основного матеріалу. Системний та діяльнісний підходи були обрані нами як теоретико-методологічна стратегія дослідження особистісно орієнтованої підготовки майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності. Їх використання дозволяє виявити і описати структурні компоненти науково-дослідницької діяльності педагога, визначити її особливості, сферу застосування, представити результат. В цілому роль цих підходів як теоретико-методологічної стратегії ми бачимо в представленні сукупності узагальнених наукових положень з проблеми науково-дослідницької діяльності, характеристики різних напрямів її дослідження, організації теоретичної і практичної діяльності самого

працюють у галузі виробництва, поширення та використання знань (міжуніверситетське співробітництво, дослідницькі центри, промислові, суспільні та приватні економічні підрозділи і т. інш.); поширювати мережу об'єднань закладів вищої освіти на європейському та міжнародному рівнях, а також активізувати міжнародне співробітництво у таких напрямках як мобільність, розробка та реалізація спільних проектів, створення спільних підприємств, визнання дипломів та кваліфікацій, стажування викладачів, студентів, керівного складу вищих навчальних закладів; сприяти процесам зближення та гармонізації у вищих навчальних закладах країн Чорноморського регіону (терміни навчання, система залікових одиниць та інш.); розвивати співробітництво серед країн регіону, постійно поширюючи його на інші регіони та континенти; постійно вдосконалювати навчальні плани, використовуючи особистісно-орієнтовану модульну та міждисциплінарну системи.

Резюме. В статье рассматривается становление и развитие системы высшего образования в Республике Грузия как стране-члене Черноморского экономического сотрудничества, делается попытка ее исторического анализа. **Ключевые слова:** высшее педагогическое образование, подготовка учителей, педагогические кадры, система.

Резюме. У статті розглядається становлення і розвиток системи вищої освіти у Республіці Грузія як країні-члена Чорноморського економічного співтовариства, робиться спроба її історичного аналізу. **Ключові слова:** вища педагогічна освіта, підготовка вчителів, педагогічні кадри, система.

Summary. This article considers formation and development of the system of higher education in the Republic of Georgia as a member of Black sea economic cooperation, and analiges the system of education. **Keywords:** high pedagogical education, teachers' training, pedagogical staff, system.

Література

1. Воронкова Б. Особенности висвітлення становлення освіти Грузії та України – минуле та сучасне // Вища освіта України, 2007 – № 1. С. 106-111.
2. Матиашвили Г. Механизмы обеспечения качества высшего образования Грузии // Вестник высшей школы, 2004 -№ 1. – С. 9-10.
3. Очерки по истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в./ Отв. ред. Э.Д. Днепров. – М.: Педагогика, 1989. – 480 с.
4. Страны мира. Современный справочник. - М.: ООО «Дом Славянской книги», 2007. - 607с.

Подано до редакції 12.05.2011

використовувати сучасні технології навчання, гнучкість і нестандартність мислення, вміння адаптуватися до швидких змін умов життя, самонавчання і самоосвіта, соціолінгвістична компетенція, тобто вміння використовувати на практиці і створювати на певному рівні в своїй свідомості картину світу, притаманну носію мови, яка вивчається, та інтелектуальна культура. Стає очевидним, що досягнення мети сучасної освіти пов'язане з особистісним потенціалом учителя, його загальною та професійною культурою, без яких неможливе вирішення наявних проблем навчання та виховання відповідно до нової актуальної освітньої парадигми «знання – уміння – навички – актуалізація» [1]. У відповідь на ці вимоги акцентується увага на професійно-когнітивному підході до навчання англійської мови, спрямованому на формування таких умінь, які мають забезпечити подальшу самостійну професійно орієнтовану освіту та розвиток майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки когнітивному аспекту професійної діяльності приділяється значна увага в дослідженнях багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців. Теоретико-методологічні основи проблеми формування професійних і когнітивних умінь розроблені Г. А. Атановим, Т. І. Ефросом, І. О. Зимною, В. Г. Зінченком, І. А. Зязоном, А. В. Мудрик, І. Ф. Суліма, А. І. Щербаким. Значення когнітивного компонента в підсистемі професіоналізму діяльності розкрито в працях О. О. Гамаги, А. А. Деркача, М. І. Тадеевої, Д. Равена. Сучасною педагогічною наукою активно досліджуються технології професійно-спрямованого навчання в підготовці вчителя іноземної мови. І. С. Москальова пропонує прийоми роботи з майбутніми фахівцями, які формують ефективні професійні та лінгводидактичні вміння, а також розкриває культурні аспекти навчання іноземної мови. Значна кількість робіт вітчизняних та зарубіжних учених у галузі психології та педагогіки (Д. А. Алферова, М. Н. Єрмоленко, А. К. Маркова, В. А. Мижерикова, О. В. Овчарук, Дж. Равена, Н. А. Разіна, Г. Скоробогатової, А. В. Хуторського, Є. Є. Шишова) присвячена проблемі професійної компетентності вчителя.

Інформаційно-когнітивні вміння як структурний елемент англійської компетентності досліджували Л. С. Знікіна, О. І. Каменський, Г. В. Неупокоева. Когнітивно-операційну підсистему готовності майбутнього вчителя до професійного спілкування, її складники, функції та мету її формування детально розглянуто О. Б. Бігич, В. П. Беляніним, С. П. Бочаровою, Р. Б. Діліц, І. В. Кучерак, Р. Ентоні. Взаємозв'язок когнітивних умінь та індивідуальних особливостей пізнавальної сфери досліджували М. С. Єгорова, І. М. Заярна, Г. Клаус, В. А. Колга, Т. В. Корнілова, Г. В. Парамей, І. П. Шкуратова, М. А. Холодна. Проте в представлених роботах не розглянуті особливості формування професійно-когнітивних умінь майбутніх вчителів англійської мови. На сьогодні не набув систематичного вивчення зміст формування професійно-когнітивних умінь майбутніх вчителів англійської мови з точки зору їх місця і ролі в структурі і змісті педагогічної діяльності. У процесі підготовки фахівця-вчителя англійської мови позначилося явне протиріччя між загально-пізнавальним характером вивчення студентами іноземної мови і професійною спрямованістю навчання. Вищесказане зумовило необхідність відокремлення професійно-когнітивного компоненту в структурі професійної підготовки майбутніх вчителів англійської мови.

Метою статті є проаналізувати та структурувати зміст професійно-когнітивних умінь майбутнього вчителя англійської мови,

визначити їх місце в професійній діяльності вчителя англійської мови та дослідити стан розробки технологій їх формування.

Виклад основного матеріалу. Специфіка підготовки майбутнього вчителя англійської мови полягає у наявності двох аспектів – професійного (підготовка студентів до педагогічної діяльності) й предметного (формування вторинної мовної особистості). Професійна компетентність, як поєднання обох аспектів, стала предметом активного дослідження науковців лише з 90-х років минулого століття, що пов'язано, насамперед, із визнанням у провідних країнах світу (США, країни західної Європи) значної ефективності компетентнісного підходу у загальній і професійній освіті.

А. К. Маркова [3] вважає, що компетентність – це поєднання психічних якостей і психічних станів, яке дає змогу діяти самостійно й відповідально, оволодіння людиною навичками і вміннями виконувати трудові функції. На думку В. О. Сластьоніна [5], поняття «професійна компетентність» характеризує єдність теоретичної й практичної підготовленості вчителя до педагогічної діяльності і констатує його професійність.

Більшість учених, як вітчизняних, так і зарубіжних, сходяться на думці, що професійна компетентність педагога визначається професійними знаннями і вміннями, ціннісними орієнтаціями в соціумі, мотивами його діяльності, культурою, що виявляється у мові, стилем спілкування, загальною культурою, здібністю до розвитку свого творчого потенціалу, а також володінням методикою викладання предмету, здатністю розуміти і взаємодіяти із студентами, професійно значущими особистими якостями. Відсутність хоча б одного з цих компонентів руйнує всю систему і зменшує ефективність діяльності педагога.

Ми враховуємо думку В. Лозової, що компетентність викладача має «...інтегративну природу, що її джерелом є різні сфери культури (духовної, громадської, соціальної, педагогічної, управлінської, правової, етичної, екологічної тощо), вона вимагає значного інтелектуального розвитку, включає аналітичні, комунікативні, прогностичні та інші розумові процеси» [2, с. 31-34]. Одиницями професійної компетентності є знання, навички, уміння.

Одиницями когнітивного аспекту структури мовної особистості є поняття, ідеї, концепти, які відображають картину світу. Даний рівень містить знання людини, уміння накопичувати та розширювати ці знання і охоплює інтелектуальну сферу особистості, яка дозволяє здійснювати пізнавальну діяльність. Можна виділити окремі напрямки цієї діяльності, наприклад, вивчення системи англійської мови, культури народів англомовних країн. Тезаурус когнітивних знань, який функціонує на когнітивному рівні, дозволяє людям з різних мовних суспільств і культур розуміти один одного.

Професійно-когнітивні вміння вчителя англійської мови охоплюють аналітичні, пізнавальні, інформаційні, рефлексивні вміння, пов'язані з його професійною діяльністю (див. мал. 1). Розглянемо кожні з них.

Пізнавальні вміння майбутнього вчителя [5] визначають як підготовленість до свідомих і точних розумових і практичних дій і здатність студента послідовно застосовувати всю сукупність цих дій при вивченні нового матеріалу чи матеріалу, який відрізняється від раніше вивченого, при розв'язанні незнайомих пізнавальних питань і завдань. Класифікація навчально-пізнавальних умінь в парадигмі загально-навчальних умінь представлена Д. В. Тат'яненко і С. Г. Ворончиковим [7], які поділяють їх на

на видачу сертифіката (атестата, диплома) державного зразка. Слід зазначити, що вимоги для одержання ліцензії не були чітко сформульовані, фактично була відсутня і нормативна база. У результаті за короткий відрізок часу ліцензування пройшли понад ста недержавних вищих навчальних закладів, професорсько-викладацький склад і матеріально-технічна база яких зовсім не гарантували одержання якісної вищої освіти.

У 1994 році Парламентом Республіки було затверджено «Положення про недержавні світські навчальні заклади», відповідно до якого недержавні вищі навчальні заклади були зобов'язані періодично проходити процедуру атестації та акредитації, що повинно було стати основою контролю над якістю вищої освіти.

Відповідно до вищезазначених документів і Указу Президента у 1996-1997 р. уперше була проведена атестація приватних медичних вищих навчальних закладів та розроблені рекомендації, що повинні були стати основою для проведення акредитації. Однак, у 1997 році, був прийнятий новий Закон про освіту, у якому дещо по-іншому був сформульований порядок проведення атестації й акредитації.

Відповідно до положень цього Закону, метою атестації закладу освіти є перевірка дотримання ним державних освітніх стандартів та реалізація освітніх програм. Після належним чином поведеної атестації заклад освіти отримує свідоцтво про державну акредитацію, що надає йому право на видачу державного освітнього сертифіката. При позитивній оцінці підсумків атестації закладу освіти видається свідоцтво про державну акредитацію, де вказуються державний освітній ценз, академічний ступінь і державний сертифікат, який має право присвоювати і (або) видавати даний навчальний заклад. В акредитовані вищі навчальні заклади, незважаючи на форму власності, країна розміщує держзамовлення. Закон визначає органи, що мають повноваження на проведення атестації й акредитації, терміни цих процедур, а також умови їхнього фінансування.

Атестацію вищих навчальних закладів проводить Міністерство освіти. Однак, якщо воно не забезпечило проведення атестації й акредитації в зазначений термін, ці процедури зараховуються автоматично.

З 2004 р. процедура ліцензування вищих навчальних закладів визначається Законом про ліцензування освітніх установ, визначені критерії, відповідно з якими, буде оцінюватися діяльність навчальних закладів, що підлягають ліцензуванню. Детально пророблені критерії і вимоги, яким повинні відповідати навчальні плани і програми за спеціальностями, матеріально-технічна база, професорсько-викладацький склад і т.ін.

Висновки. Сьогодні Республіка Грузія поступово рухається від централізованої структури управління до децентралізованої, ліберальної (західної) моделі освіти, завдяки широкій підтримці інтелегенції країни, яка усвідомлює необхідність проведення радикальних реформ у системі вищої освіти, метою якої є забезпечення країни професіоналами у всіх галузях людської діяльності.

Для реалізації вищезазначеної мети, на наш погляд, необхідно: сприяти подальшому розвитку і укріпленню співробітництва з організаціями, що

Процес становлення в Грузії незалежної держави і ринкової економіки наприкінці ХХ ст. спричинив за собою і радикальні зміни в системі освіти. Провідні дослідники (Н. Янашина, Т. Зурабішвілі та ін.) зазначають, що у той час, коли Грузія була у складі Радянського Союзу, її освітня система як і освітні системи інших радянських республік, була добре організованою та характеризувалася досить високою якістю. Освітня система Грузії була частково копією пруської моделі освіти, яка базувалася на централізованій системі управління. Усі без винятку проблеми освіти в країні вирішувалися на найвищому урядовому рівні, незважаючи на ініціативи низького рівня системи. Вищезазначена ієрархічна централізована система у сфері освіти перешкоджала динамічному розвитку та зменшувала творчий потенціал науково-педагогічних працівників та студентів.

Перші перетворення у системі освіти, що відповідали Західній моделі у Республіці Грузії почали впроваджувати ще у 1994 році. З 1996 року, дев'ятирічна освіта стає обов'язковою, а початкова, середня і вища професійна — частково безкоштовною. Законом про освіту визначені загальні принципи участі держави в організації, управлінні і фінансуванні усієї системи освіти, яка здобуває людина на базі середньої освіти. Сьогодні вищої освіти передують: дошкільна (до 6 років); обов'язкова (з 6 до 14 років), що включає початкову (6-12 років) і базову (12-14 років); загальну середню освіту (14-17 років). Крім загальноосвітніх навчальних закладів, функціонують початкові і середні професійні училища, коледжі, технікуми, по закінченні деяких з них випускники одержують дипломи й атестати про середню освіту, що надають право на зарахування у вищі навчальні заклади країни.

Система вищої освіти країни була реформована наступним чином: підготовка бакалаврів здійснюється проходом чотирьох років та ще два роки відводиться на підготовку магістра. Вищезазначені нововведення були впроваджені у Державному університеті Тбілісі, а пізніше і в інших вищих навчальних закладах країни. Звідси випливає, що вищезазначені нововведення не мали системного характеру та не були належним чином орієнтовані на радикальні зміни і вдосконалення існуючої системи освіти [2, с. 9].

Сьогодні в Грузії функціонують 26 державних і 209 недержавних вищих навчальних закладів, контингент студентів в яких дорівнює 163345 осіб, 75 % з яких здобувають освіту у державних вищих навчальних закладах, а 25 % — у приватних. Науковці (Н. Янашина, Г. Матіашвілі, Б. Воронкова та ін.) стверджують, що зростання кількісних показників не супроводжується поліпшенням якісних: у більшості вищих навчальних закладів якість освіти залишається досить низькою, особливо у приватних. Таким чином ми можемо констатувати, що у країні проблема якості освіти сьогодні є вельми актуальною. Сьогодні у секторі освіти Грузії працюють 7,1 % населення країни, 3,5% населення — студенти [2, с. 9].

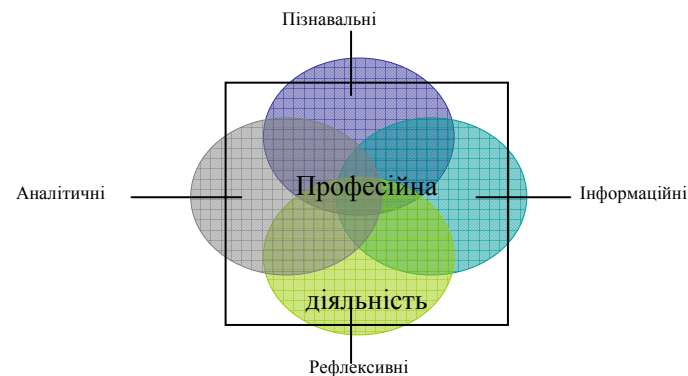
У 1991 р. Президент затвердив Закон про внесення виправлення у Конституцію Республіки Грузія, що дозволяє платну освіту. У той же час було затверджено, далеке від досконалості положення, відповідно до якого будь-яка фізична або юридична особа має право відкрити платний навчальний заклад. Після одержання ліцензії такий навчальний заклад автоматично здобуває право

дві групи: навчально-інформаційні та навчально-логічні вміння. Навчально-інформаційні вміння — це вміння працювати з письмовими та усними текстами та з реальними об'єктами як джерелами інформації. Навчально-логічні вміння — це аналіз і синтез, порівняння, узагальнення та класифікація, визначення понять, доказ і спростування, визначення і розв'язання проблем.

Аналітичні вміння складаються з таких [4]: умінь аналізувати мовні та педагогічні явища, тобто розбивати їх на складові (умови, причини, мотиви, стимули, засоби, форми проявлення і т.п.); усвідомлювати кожен окремий елемент у взаємодії з цілим явищем та у зв'язку з іншими явищами; правильно діагностувати мовні та педагогічні явища; формулювати домінуючу педагогічну задачу; знаходити оптимальні способи її рішення.

Інформаційні вміння є складовою інформаційної культури, під якою розуміють діалоговий спосіб взаємодії з інформаційним суспільством, іншими словами; це одночасно інформаційна полікультурна діяльність, спрямована на задоволення інформаційних потреб полікультурної особистості, і результат цієї діяльності. Інформаційні вміння — це вміння отримувати, накопичувати, шукати, збирати та передавати інформацію за допомогою ЕОМ.

Рефлексивні вміння мають місце при здійсненні педагогом контрольно-оцінювальної діяльності, спрямованої на себе, і передбачають використання таких різновидів умінь, як: контроль на основі співвіднесення отриманих результатів з заданими зразками; контроль на основі передбачених результатів дій, виконаних лише в розумовому плані; контроль на основі аналізу отриманих результатів виконаних дій [4].



Малюнок 1. Професійно-когнітивні вміння у структурі професійної діяльності

Когнітивний компонент навчання тісно пов'язаний з мотиваційною сферою, адже успішність когнітивної діяльності прямо залежить від ступеня зацікавленості студента.

Психологи-когнітивісти (Ж. Піаже, Р. Уайт, Д. Бруннер) пропонують

здійснювати мотивацію студентів шляхом залучення їх до активної позааудиторної роботи, дискусій і вирішення проблем. Суть полягає у тому, щоб викликати природне прагнення студентів довести те, що вони переживають у процесі виконання певного самостійного завдання. На практиці ці методи не спрацьовують, якщо поставлені запитання чи проблеми не створюють стану когнітивного дисонансу або після його виникнення йдуть занадто важкі для студентів завдання. Проте, правильно організована, скерована викладачем самостійна робота призводить до поступового успішного формування професійно-когнітивних умінь студентів.

Отже, самонавчання іноземних мов є особливим, природним, самопізнавальним видом пізнавальної діяльності особистості, направленим на автономне вивчення мови шляхом формування професійно-когнітивних умінь задля подальшого самостійного вивчення іноземних мов і створення індивідуальної моделі самонавчання на основі набутого мовного досвіду. При цьому компетенцію самонавчання іноземної мови розуміють як здібність до самостійного планування, регулювання і контролю розумових процесів, які лежать в основі процесу навчання і супроводжують його [6].

Застосування традиційних технологій, методів і форм навчання не дозволяє повною мірою забезпечити інтенсивне формування професійно-когнітивних умінь. Розв'язання цього завдання можливе через використання нових інформаційних технологій навчання (НІТН) як одного з важливих інструментів змістової, методологічної й організаційної перебудови системи освіти. Це необмежена сфера для інновацій, що дає можливість повною мірою розкрити дидактичні функції інформаційних і комунікаційних технологій, реалізувати закладені у них потенційні навчально-виховні можливості. Зразком застосування НІТН може служити запропонована О. А. Халабузар [8] технологія формування культури логічного мислення майбутнього вчителя, яка складається з таких компонентів: мотиваційного (діагностика рівня сформованості культури логічного мислення студентів, мотивація формування культури логічного мислення, роз'яснення способів навчально-пізнавальної діяльності), змістово-процесуального (формування культури логічного мислення майбутніх учителів у процесі фахової підготовки) та аналітико-рефлексивного (контроль знань та умінь студентів, самоконтроль).

У новій системі іншомовної освіти використовують сучасні досягнення різних галузей наук. Зокрема, протягом останніх років американські педагоги активно розробляють методики, що враховують досягнення досліджень будови та функціонування мозку людини з метою активізації її інтелектуальних можливостей. Останній підхід базується на висновках про те, що інформація надходить до людського організму через зорову, слухову та периферійну нервові системи у формі хвиль. Чим більше систем задіяні під час передачі повідомлень, тим більше вірогідності, що ці повідомлення будуть отримані короткостроковою пам'яттю і збережені у довгостроковій [6]. Отже, володіння цією інформацією є дуже важливим для майбутнього педагога, оскільки йому рекомендується при передачі навчальної інформації задіяти якомога більше каналів її сприймання. Крім того, важливо врахувати інформацію про різницю у функціонуванні та обробці інформації двома півкулями людського мозку. При виборі методів навчання майбутнім педагогам рекомендують передбачити задіяння обох мозкових півкуль. Тому інформацію слід подавати, поєднуючи вербальні та невербальні методи.

більша увага приділялася будівництву доріг, благоустрою міст. Інтенсивно почало розвиватися сільське господарство, ремесла, торгівля.

Після об'єднання Грузії у 1066 році за ініціативою та при сприянні царя Давіда Будівельника була заснована Гелатська академія. Б. Воронкова припускає, що одним із чинників, які спонукали царя Давида створити Гелатську академію, була подвижницька педагогічна діяльність Георгія Мтацмінделі, який після тривалого перебування в афонському Іверському монастирі 1060 р. повернувся в Грузію й майже одразу став навчати чималу групу дітей і підлітків (щонайменше 80 осіб), готуючи їх до здобуття освіти в тогочасних монастирях. Його біограф Г. Мцире та інші сучасники відзначають, що працьовитість і висока педагогічна майстерність Мтацмінделі дали добрі результати – навіть найслабші учні наприкінці кількарічного навчання показали гарні знання і грамотність, необхідні для подальшого отримання вищої духовної освіти. У подальшому після створення Гелатської академії в Грузії зросли нові педагоги, філософи й поети, серед яких особливо великий доробок полишили Іоанн Петріці і Шота Руставелі [1, с. 110].

У Гелаті були зібрані видатні науковці того часу, що дало підстави сучасникам вважати його „другими Афінами”. Очолювала Гелатську академію спеціальна посадова особа, яка носила титул „модзгуарт-модзгуарі” – „наставник наставників”. Він виконував обов'язки ректора академії. Великі права, якими користувався „модзгуарт-модзгуарі” відповідали статусу самої Гелатської академії. До викладацької діяльності було запрошено і відомого грузинського філософа Іоана Петріці, який працював у семінарії при Петріціонському грузинському монастирі. Викладання у Гелатській академії того часу знаходилося на досить високому рівні. Збереглися свідчення про те, що у Грузії між 1117 та 1123 рр. було відкрито Ікалтойську академію, яку очолював Арсен Ікалтоелі. Про існування цієї академії оповідають народні перекази; про неї свідчать також сліди будівництва, яке мало скоріш світське, ніж монастирське приначення [3, с.363].

Науковці стверджують, що у Грузії до X-XII ст. основними предметами навчання були: грузинська література, теологія, філософія, гімнографія, літургіка (у школах при церквах та монастирях), рідна та інші мови, коротка історія рідної країни та закордонних країн, а також природа людини [3, с.360]. Слід зазначити, що у той час школи існували як правило, при церквах та монастирях. Навчання дітей розпочиналося з 6-7 річного віку, а завершалося у 16 років.

Період XV-XVII ст. у історії Грузії характеризується досить важкою політичною обстановкою. Внутрішні конфлікти, а також набіги турок та персів, формування Османської імперії призвели до повного занепаду економіки країни та унеможливлення нормального розвитку освітньої системи після 200 років стабільної державності. Грузія була вимушена платити персідському шаху та іншим загарбникам. У важкий період, який врешті закінчився входженням Грузії до складу Російської імперії, вогнищами писемності і знань були гірські монастирі та інші прихистки, де рятувалися від загарбників тогочасні вчені.

І.Тараненко, І.Фольварочного, О. Глузмана, Л. Пуховської, Т.Панського, В. Вдовенко, В. Семілетко, Г. Воронки, Т. Осадчої, Т. Кошманової та ін.). Проблеми історії, філософії і теорії вищої педагогічної освіти в Україні і за кордоном висвітлено у працях С. Гончаренка, І.Зязюна, Н. Ладигець, В. Лугового, В.Майбороди, Н. Ничкало, Ф.Паначіна, З.Равкіна, Ш.Чанбарісова, В. Шадрікова, І.Яковлєва, М. Ярмаченка, Б.Вульфсона, С. Головка, В. Кеміня, Н. Лізунова, З. Малькова, І. Марцінковського, М. Нікандрова, Л. Пуховської, Т. Яркіної, Т. Кошманової та ін.

Так, проблема підготовки педагогічних кадрів у країнах Чорноморського регіону у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття тривалий час залишалися поза увагою провідних учених, що і обумовило наш науковий інтерес.

Метою статті є здійснення історичного аналізу основних етапів становлення системи вищої освіти у Республіці Грузія та висвітлення структури сучасної системи вищої освіти країни.

Згідно мети було поставлено такі **завдання**: здійснення історичного аналізу основних етапів становлення системи вищої освіти у Республіці Грузія; висвітлення структури сучасної системи вищої освіти країни.

Щодо *Республіки Грузія*, то дана країна посідає особливе географічне місце у світовому просторі. Держава розташована у Південно-Західній Азії та Закавказзі, межує з Росією, Азербайджаном, Вірменією та Турцією. На Заході горна країна омивається Чорним морем [41. с.159].

У VI – IV ст. до н.е. у Грузії виникло класове суспільство і держава. Археологічні розкопки свідчать про високий рівень розвитку господарства, ремісничого виробництва, торгівлі. Ці дані підтверджують І грецькі історики - Геродот, Страбон та інші. На морському узбережжі Грузії існували досить значні грецькі торговельні поселення. Вони стимулювали розвиток торгівлі в Західній Грузії (Колхиді), що в цей час підтримувала відносини з багатьма країнами, чому сприяло існування важливих торговельних шляхів, які здавна пролягали через Грузію [3, с. 359]. Науковці свідчать, що вже у першій половині II в. іберійська аристократія проходила спеціальне військове навчання, причому особлива увага приділялася фізичному вихованню. Паралельно з ним молодь отримувала і загальну освіту. Як свідчить грецький філософ Фемістій (317 - 388), поблизу Фазіса у III- IV ст. існувала Колхідська школа риторики, де його батько та він сам здобули «риторичну освіту» [44. с.360]. Програма Колхідської школи передбачала вивчення літератури, астрономії, можливо, елементи музики та математики, та головним чином, основи філософії та права. Вважають, що навчання у школі проводилося грецькою мовою: знання її було обов'язковою вимогою, оскільки володіння мистецтвом риторики припускало звернення до класичної грецької літератури. Сам факт, що у III-IV ст. у Колхиді існувала вища школа риторики, яка можливо, була не єдиною, свідчить про те, що у Грузії функціонували ще і підготовчі школи, а також була поширена і домашнє навчання [3, с.360].

Наприкінці X – на початку XI сторіччя у Грузії було створено централізовану державу. Об'єднання країни сприяло економічному зближенню різних районів Грузії. Виникли нові міста (Атані, Горі), інші населені пункти,

Висновки. Визначені компоненти і види компетенцій інтегруються в одне найбільш синтезоване утворення – професійну компетенцію, що є інтеграційною властивістю особистості фахівця, виявляється в соціолінгвістичній, дидактичній, комунікативній, ціннісній орієнтації викладача, його здатності до рефлексії у професійно-педагогічній діяльності. З цих позицій професійно-когнітивні уміння слід розглядати як необхідний компонент професійної компетентності. Зміст професійно-когнітивних умінь майбутніх вчителів англійської мови складають аналітичні, пізнавальні, інформаційні, рефлексивні уміння. На сучасному етапі реформування іншомовної освіти технології формування цих умінь знаходяться у стані розробки і впровадження в сучасну систему підготовки майбутніх вчителів англійської мови.

Резюме. У статті розглядаються структура та зміст професійно-когнітивних умінь майбутнього вчителя англійської мови. Особлива увага приділяється визначенню поняття професійної компетентності вчителя англійської мови та її компонентів, а також технологіям професійно орієнтованого самонавчання студентів іноземних мов в процесі їх професійної підготовки. **Ключові слова:** професійно-когнітивні вміння, професійна компетентність, аналітичні, пізнавальні, інформаційні, рефлексивні уміння, професійно орієнтоване самонавчання, вчитель іноземних мов.

Резюме. В статье рассматриваются структура и содержание профессионально-когнитивных умений будущего учителя английского языка. Особое внимание уделено определению понятия профессиональной компетентности учителя английского языка и ее компонентов, а также технологиям профессионально ориентированного самообучения студентов иностранным языкам в процессе их профессиональной подготовки. **Ключевые слова:** профессионально-когнитивные умения, профессиональная компетентность, аналитические, познавательные, информационные, рефлексивные умения, профессионально ориентированное самообучение, учитель иностранных языков.

Summary. The article deals with the structure and content of the future English teachers' professional-cognitive skills. Special attention is paid to the definition of the English teacher' professional competence and its components, and professionally oriented self-education in foreign languages teacher training. **Keywords:** professional-cognitive skills, professional competency, analytical, cognitive, informative, introspective skills, professionally oriented self-studies, foreign languages teacher.

Література

1. Казиев В. М. Современная образовательная парадигма и образовательные ресурсы Интернет [електронний ресурс] // ИТО-2003. – Режим доступу: <http://www.ito.su/2003/VII/VII-0-3227.html>. – Назва з титул. екрану.
2. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів : матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. – Х. : ОВС, 2002. – С. 3-8.
3. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М. : Междунар. гуманит. фонд ЗНАНИЕ, 1996. – 308 с.
4. Мижериков В. А., Ермоленко М. Н. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пос. для студ. пед. вузов. – М. : Педагогич. об-во России, 2002. – 268 с.

5. Сластенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование // Профессиональная подготовка педагога : сб. науч. тр. – М., 1988. – С. 14-28.

6. Тамбовкина Т. Ю. Самообучение иностранным языкам в языковом вузе: концепция учебного курса // ИЯШ. – 2007. – № 8. – С. 77-84.

7. Татьянченко Д. В., Воровщиков С. Г. Развитие общеучебных умений школьников // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 115-126.

8. Халабузар О. А. Формування логічної культури студентів в умовах диференційованої підготовки // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць / редкол. : Т. І. Сущенко (відп. ред.) та ін. – К. ; Запоріжжя, 2005. – Вип. 34. – С. 95-99.

Подано до редакції 02.05.2011

УДК 371

ПРОЦЕСС СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

*Быстрыкова Анна Надировна,
кандидат педагогических наук*

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет, г. Ялта

Постановка проблемы. Современное состояние отечественной образовательной системы характеризуется активным внедрением инновационных технологий в педагогический процесс. Серьёзные изменения в украинском образовании обусловили появление новых учебно-воспитательных учреждений, разноразрядных образовательных и воспитательных программ. Целью образовательного процесса становится формирование личности, готовой к гибкому изменению своей социальной и профессиональной деятельности.

Существующие тенденции в развитии образования во многом связываются с готовностью педагогов к разработке и внедрению педагогических новшеств в образовательный процесс, его стремлением к профессиональному совершенствованию, росту и развитию. Раскрытие и самораскрытие личностного потенциала является необходимым условием становления психологической и педагогической компетентности, системообразующим фактором которой выступает способность и стремление к саморазвитию (М.В. Кларин, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.М.Федосеева).

Профессиональная деятельность является важнейшей стороной жизнедеятельности человека, которая обеспечивает полную самореализацию личности, актуализацию всех ее возможностей. Профессиональное совершенствование педагога предполагает интеграцию и реализацию в педагогическом труде профессионально значимых и личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений. При этом педагог открыт новому опыту, знанию, получает удовлетворение от своего труда.

В основе профессионального совершенствования и роста лежит принцип саморазвития, определяющий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования.

Способность личности к саморазвитию мы рассматриваем неотъемлемым компонентом профессионализма педагога.

Загальний напрямок усіх змін у системі вищої освіти обумовлений розпочатим об'єднанням з державами Чорноморського економічного регіону і країнами європейського Союзу. На початку ХХІ століття Уряди одинадцяти країн – Румунії, Болгарії, Туреччини, Грузії, Росії, України (прибережні країни) і Молдови, Албанії, Греції, Азербайджану, Вірменії домовилися про Чорноморське економічне співтовариство (BSEC), у якому функціонує Парламентська асамблея Чорноморського економічного співтовариства (PABSEC). Обидві регіональні організації у своїх статутних документах орієнтуються на європейські освітні процеси і прагнуть співпраці у галузі вищої освіти. Усі країни регіону приєдналися до ООН і її спеціалізованих органів, а також до Організації з безпеки і співробітництва в Європі (OSCE). Зазначимо, що у системах вищої освіти країн Чорноморського регіону навчається близько 5 мільйонів студентів і працює близько 400 тисяч викладачів. 6 березня 1993 року у Стамбулі міністри культури Албанії, Вірменії, Азербайджану, Білорусі, Грузії, Молдови, Румунії, Росії, Турції та України підписали Чорноморську конвенцію про співробітництво у галузі культури, освіти, науки та інформації. П'ятнадцять статей конвенції охоплюють різноманітні починання, а також різні форми співробітництва у галузі культури, освіти, науки та інформації, у тому числі співробітництво та взаємообмін наукових і культурних організацій та освітніх установ. Конвенція передбачає обмін викладачами, лекторами та студентами, мовну практику, наукову та дослідницьку діяльність, аспірантуру, обмін інформацією про можливості взаємного визнання дипломів і ступенів, розроблення програм молодіжного культурного обміну, міжрегіональне співробітництво та пряма взаємодія міст та регіонів, що приєдналися до конвенції країн у галузі культури, освіти, науки та інформації.

У 1997 році з метою розвитку співробітництва та ефективної взаємодії в освітній, науковій та культурній сферах університетів та інших організацій країн-учасниць Організації чорноморського економічного співтовариства була заснована Мережа університетів Чорноморського регіону (BSUN).

Сьогодні між країнами – членами Парламентської Асамблеї Чорноморського економічного співтовариства (PABSES) діють двосторонні урядові угоди та протоколи про співробітництво у галузі освіти. Турція підписала договори про співробітництво у галузі культури і освіти з Албанією, Азербайджаном, Румунією та Росією. Україна має домовленість про співробітництво у галузі освіти з Румунією та Молдовою. Міністерство освіти Азербайджанської Республіки уклало договори про співробітництво з відповідними міністерствами Турції, Росії та Молдови. Грецька Республіка у галузі освіти співпрацює з Азербайджаном, Албанією, Вірменією, Болгарією, Грузією, Румунією, Росією, Турцією та Україною.

Аналіз останніх досліджень. Наукове дослідження вищезазначених процесів є актуальним завданням у світлі перспектив інтеграції України у загальноєвропейський освітній простір. Теорія і практика зарубіжного освітнього процесу стала предметом наукового пошуку провідних українських науковців (Н.Абашкіної, Г. Алексевич, О. Олексюка, Г. Єгорова, О. Ковязіної, Л. Латун, Б. Мельниченка, Є. Москаленко, О.Овчарук, О.Рибак, Г.В. Степенко,

Украине: генезис, опыт, перспективы / О.Н. Головкин. – Севастополь: Изд-во СевНТУ, 2008. – 263 с.

2. Головкин О.Н. Непрерывное экологическое образование школьников: методология, концепция, программа / О.Н. Головкин. – Севастополь: Пекитан, 1998. – 144 с.

3. Державний стандарт базової повної середньої освіти // Управління школою. – № 4 (52). – 2004

4. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология: учеб. пособие / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Р-на-Д: Феникс, 1996. – 478 с.

5. Головкин О.Н. Теоретические и прикладные аспекты эколого-педагогической подготовки в высшей технической школе (на примере специальности «Экология и охрана окружающей среды») / О.Н. Головкин, Е.В. Печенкина, В.А. Лей // Вестник СевНТУ. Вып. 90: Педагогика: сб. науч. тр. – Севастополь: Изд-во СевНТУ, 2008. – 196 с.: ил. С. 94-102

Подано до редакції 12.05.2011

УДК 378.4+37.01:51

ІСТОРИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ЕТАПІВ СТАНОВЛЕННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ У РЕСПУБЛІЦІ ГРУЗІЯ

Сапожников С. В.,

кандидат педагогічних наук, доцент

Досвід функціонування системи вищої та вищої педагогічної освіти країн Чорноморського регіону являє собою сьогодні вагомий науково-практичний інтерес, оскільки у системі вищої освіти України йде напружений пошук нових, креативних рішень проблем індивідуалізації та диференціації підготовки фахівців, форм, методів, засобів та технологій професійно-педагогічної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Зрозуміло, що на процес формування національних систем освіти різних країн світу безпосередньо впливають існуючі міжнародні тенденції.

У сфері педагогічної освіти та освіти дорослих в країнах Чорноморського регіону на сучасному етапі розвитку людського співтовариства відбуваються значні зміни – здійснюється оновлення всіх структур її національних систем, модернізуються зміст і методи підготовки вчителів, розвиваються нові форми і зв'язки між професійною підготовкою вчителя і школою. В умовах подальшої інтеграції України в європейське співтовариство посилюються взаємозв'язки і взаємодія між національними системами підготовки вчителів різних країн. У 90-х роках минулого сторіччя у зв'язку з розвитком єдиного європейського освітнього простору міжнародний педагогічний лексикон доповнюється новим феноменом “Європейський вимір в освіті” (European Dimension in Education). Вищезазначене твердження пов'язано з планомірним упровадженням кожною країною власної стратегії відновлення педагогічної освіти і тут не можна не враховувати вплив країн Чорноморського економічного співтовариства на освітні процеси, що відбуваються в Україні.

Анализ публикаций по исследуемой проблеме. В работах Ю. Кулюткина, А. Марковой, Т.Паниной, В. Сластенина профессионализм рассматривается в связи с изучением профессиональной компетентности. Ф. Гоноволин, И. Зязюн, Н. Кузьмина, А. Щербаков и др. определяют педагогическое мастерство как обязательное условие профессионализма. В исследованиях С. Елканова, Г. Сухобской, Р. И. Хмелюка профессионализм трактуется во взаимосвязи с педагогическим мышлением.

А. Асмолов, Ю. Бабанский, Л. Выготский, Н. Заруба, Н. Касаткина, И. Лернер, А. Реан, В. Якунин рассматривают проблемы результативности и качества образовательного процесса как итог профессиональной деятельности педагога.

В исследованиях В. Гинецинского, З. Гришанова, А. Леонтьева, А. Марковой, Р. Овчинникова, Д. Ронзина, В. Тамарина представлены отдельные признаки профессионализма педагога, такие как методологическое знание, решение педагогических задач, профессиональная позиция, педагогическое общение.

Аспекты профессионализма педагогов, связанные с их деятельностью, раскрываются Ю. Бабанским, А. Белкиным, Е. Ерофеевой, Н. Кузьминой, О. Н. Родиной.

Рассматривая проблему формирования профессионализма, мы ставим перед собой цель рассмотреть понятие «профессионализм» как комплексный феномен и системное образование.

Изложение основного материала. Содержание понятия «профессионализм» исследователями характеризуется как:

- владение деятельностью в целом, удержание профессионалом ее предметности в многообразных практических ситуациях, способность к построению деятельности, ее изменению и развитию (В. И. Слободчиков, Н. А. Исаева);

- совокупность личностных характеристик человека, необходимых для успешного выполнения труда (А. К. Маркова);

- владение признанными в научном сообществе, закрепленными в культуре апробированными методами, приемами, процедурами, способами и техниками деятельности (А. И. Моисеев, О. Я. Моисеева);

- степень владения знаниями, умениями и навыками, с одной стороны, и способность производить новое — с другой (Д. Шувалова, О. Шиняева).

С.А. Дружилов не ограничивает понятие профессионализма только характеристиками высококвалифицированного труда, а определяет его как особое мировоззрение человека. Вслед за Е.А. Климовым, он рассматривает профессионализм «не просто как некий высокий уровень знаний, умений и результатов человека в данной области деятельности, а как определенную системную организацию сознания, психики человека» [1, с. 387].

Он указывает на то, что анализ профессионализма подразумевает изучение всех измерений этого комплексного феномена и рассматривает профессионализм как системное образование на основе таких измерений: как свойства, 2) как процесса и 3) как состояния человека-профессионала, описывая указанные аспекты подробнее.

1. Профессионализм, рассматриваемый как интегральное свойство (качество) – это совокупность наиболее устойчивых и постоянно проявляющихся особенностей человека-профессионала, обеспечивающих определенный качественно-количественный уровень профессиональной

деятельности, характерный для данного человека. Профессионализм (как свойство) является результатом онтогенеза человека в процессе его профессионализации.

2. Профессионализм, рассматриваемый как процесс (закономерное, последовательное изменение) имеет фазы или стадии: начало (возникновение), течение (экстенсивное или интенсивное развитие, стагнацию, деградацию и др.), окончание. Процессуальный аспект изучения феномена профессионализма основывается на выделении его временных характеристик: длительности и устойчивости фаз и стадий.

К идее стадийности, ступенчатости процесса профессиональной подготовки при проектировании содержания образования приходят многие исследователи. Ступенчатость педагогического образования обуславливается его относительно дискретными этапами, которые представляют собой последовательность качественных перестроек в профессиональном сознании и деятельности, в образе профессионального «Я», в рефлексии, функциях и технологиях их использования.

С.А. Дружиков называет следующие стадии развития профессионализма:

а) стадия допрофессионализма, когда человек уже работает, но не обладает полным набором качеств настоящего профессионала, да и результативность его деятельности не достаточно высока;

б) стадия собственно профессионализма, когда человек становится профессионалом, демонстрирует стабильно высокие результаты; указанная стадия включает, в свою очередь, совокупность последовательно сменяемых фаз, каждая из которых характеризуется показателями, отвечающими требованиям определенным внутренним и внешним критериям;

в) стадия суперпрофессионализма или мастерства, которая соответствует приближению к «акме», т.е. вершине профессиональных достижений;

г) стадия «послепрофессионализма» (человек может оказаться «профессионалом в прошлом», «экс-профессионалом», а может оказаться советчиком, учителем, наставником для других специалистов).

Процесс становления профессионализации, как правило, характеризуется немонотонностью смены фаз и стадий [2, с.242].

А.К. Маркова считает, что каждый учитель как специалист, на пути к профессионализму, осваивает следующие этапы.

Этап адаптации учителя к своей профессии: первичное усвоение учителем норм, менталитетов, необходимых приёмов, техник, технологий.

Этап самоактуализации учителя в профессии: осознание учителем своих возможностей выполнения профессиональных норм, своих индивидуальных особенностей, саморазвитие себя средствами профессии, целенаправленное и сознательное усиление своих позитивных качеств, сглаживание негативных, утверждение индивидуального стиля.

Этап свободного владения учителем профессией на уровне мастерства, гармонизации учителя с профессией: усвоение высоких стандартов, повторение на хорошем уровне кем-то ранее подготовленных разработок, образцов, методических разработок.

Этап свободного владения учителем профессией на уровне творчества: обогащение учителем опыта своей профессии за счёт личного творческого вклада, внесение авторских находок, усовершенствование в собственном труде. [3, с.55-63].

Н.М. Борытко моделируя процесс субъектного становления педагога,

учителях также важно формировать представление о том, что воспитывать других можно только через себя, то есть только личность экологически компетентная и ответственная может осуществлять экологическое образование школьников.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Назрела необходимость разработки неучтенных аспектов экологического образования и поиска оптимальных подходов к его организации. Проблема профессионально-педагогической подготовки студентов инженерно-экологического профиля приобретает особую актуальность и значимость в связи с решением задач устойчивого развития. Перспективы исследований мы связываем с дальнейшей теоретической проработкой и практической апробацией модели подготовки специалиста по линии «инженер-эколог-педагог».

Резюме. Генеральная цель концепции устойчивого развития формирует социальный заказ на подготовку разносторонне подготовленного преподавателя-эколога. Современная система высшего технического образования ответственна за выполнение данного заказа. В Севастопольском национальном техническом университете разрабатывается модель подготовки будущего специалиста по линии «инженер-эколог-педагог». Причины запаздывания высшего инженерно-экологического образования по внедрению педагогической подготовки связаны с трудностями организационно-методического характера. В организации экологического образования школьников важную роль играют межпредметные знания педагога, его собственное ответственное отношение к природе. **Ключевые слова:** педагогическая подготовка, инженер-эколог-педагог, экологическое образование, социальный заказ.

Резюме. Генеральна мета концепції сталого розвитку формує соціальне замовлення на підготовку різнобічно підготовленого викладача-еколога. Сучасна система вищої технічної освіти відповідальна за виконання даного замовлення. У Севастопольському національному технічному університеті розробляється модель підготовки майбутнього фахівця за лінією «інженер-еколог-педагог». Причини запізнювання вищої інженерно-екологічної освіти по впровадженню педагогічної підготовки пов'язані із труднощами організаційно-методичного характеру. В організації екологічної освіти школярів важливу роль відіграють міжпредметні знання педагога, його власне відповідальне відношення до природи. **Ключові слова:** педагогічна підготовка, інженер-еколог-педагог, екологічна освіта, соціальне замовлення.

Summary. The general aim of the conception of sustainability forms the social order for training of the versatily prepared teacher-ecologist. The modern system of high technical education is responsible for fulfilment of the given order. At the Sevastopol national technical university the model of training of the future specialist on a line «engineer-ecologist-teacher» is developed. The reasons of delay of high engineering-ecological education on introduction of pedagogical training are connected to difficulties of organization-methodical character. In organization of ecological education of the pupils the important role is played by intersubject knowledge of the teacher, his own responsible attitude to a nature. **Keywords:** teaching training, engineer-ecologist-teacher, ecological education, social order.

Литература

1. Головки О.Н. Непрерывное экологическое образование в США и

школе;

- с трудностями научного руководства методической частью дипломного проекта выпускников;
- с трудностями кадрового обеспечения педагогической подготовки студентов «на стыке» экологии и педагогики;
- с трудностями распределения и трудоустройства выпускников в школах;
- с трудностями диагностического характера по выявлению контингента студентов, склонных и способных к педагогической деятельности в школе;
- с трудностями профориентации и формирования нового имиджа специалиста по линии «инженер-эколог-педагог».

Лидирующие позиции в выполнении социального заказа на подготовку инженера-эколога-педагога занимает Севастопольский национальный технический университет. Первый опыт такой подготовки представлен в монографии [1]. Известно, что педагогическая деятельность, направленная на формирование личности учащегося, представляет собой мета-деятельность, то есть деятельность по управлению другой деятельностью. Экологическое образование является специфическим видом человеческой деятельности и специфическим общественным отношением. В его основе лежит формирование экологического сознания (индивидуального, коллективного, общественного) и адекватных способов поведения и деятельности.

В настоящее время перед школой стоит важнейшая задача – помочь учащимся стать активными членами общества, сформировать у них знания и умения для решения проблем экологического кризиса. Данная задача предъявляет высокие требования к каждому учителю и соответственно – к системе подготовки учителей. В организации экологического образования важную роль играют знания педагога, подкрепленные фактическим материалом, его собственное ответственное отношение к природе, экогуманистические ценности, создание условий для формирования жизненной позиции учащихся. Работа с учащимися, направленная на улучшение состояния окружающей среды, должна поддерживать в них веру в будущее, оптимизм и уверенность в собственных силах.

По мнению ученого-педагога О.Н. Головки, наиболее подходящей средой для организации экологического образования является ближайшее социоприродное окружение школьника, включающее дом, школу, микрорайон – то есть «ойкос» ребенка [2]. Понятие «ойкос», или «дом, жилище» (в переводе с греческого) является лучшим методическим ориентиром в школьном экологическом образовании. Напомним, что экология, по мнению ее основоположника Э. Геккеля, в буквальном смысле означает науку о доме. Именно вокруг ближайших, «домашних» проблем ребенка, с которыми он сталкивается на каждом шагу, следует развивать педагогические усилия по формированию экологической культуры учащихся. Учителя при этом – лучшие гаранты успеха.

В Базовом учебном плане общеобразовательной школы, государственном образовательном стандарте «Естествознание» экология предлагается к изучению как межпредметная область [3]. Такая ситуация обязывает формировать у будущих учителей широкий кругозор и системные представления о целостной естественнонаучной картине мира и биосферных законах, краеведческие знания и умения природоохранного характера. Известный девиз экологического образования Рене Дюбо, «Мыслить глобально – действовать локально» хорошо отражает данную стратегию. В будущих

выделяет три основные ступени непрерывного образования педагога.

Первая ступень – выбор профессии, когда происходит ориентация человека в мире профессий, предпочтение педагогической деятельности в качестве профессиональной (на этапе допрофессионального образования), усвоение мотивационно-психологических и процессуальных компонентов педагогической деятельности, идентификация социальной роли учителя с определенной предметной областью науки, культуры (этап начальной профессиональной подготовки).

Вторая ступень – самоопределение в профессии, овладение существенными механизмами педагогической деятельности, готовностью к трансформации социокультурного опыта, поиск (в процессе студенческого исследования) и утверждение (в последипломном образовании) своего педагогического стиля, осознание воспитания как преобразующего взаимодействия. Итог данной ступени – концептуальная позиция педагога-воспитателя, определение системы принципов своей профессионально-педагогической деятельности.

Третья ступень – профессиональное саморазвитие, когда авторская концепция педагога реализуется в системе педагогической деятельности (авторском опыте, образовательных программах, проектах, координирующих систему педагогических факторов). Процессы осмысления и осознания профессионально-педагогической деятельности происходят одновременно и в «точке их встречи» профессионально-личностная позиция педагога-воспитателя как ценностно-смысловое образование становится не только основой, но и источником саморазвития педагога, утверждения его профессиональной свободы и достоинства.

А.М. Ивановым на основе характера профессиональной деятельности (репродуктивного, креативного, творческого), определены такие стадии профессионального роста.

Стадия самоидентификации в профессии. Это стадия освоения новой социальной роли, обретения опыта самостоятельного выполнения профессиональной деятельности. На этой стадии для педагога характерно стремление соответствовать требованиям и ожиданиям администрации, коллег, учащихся и их родителей. Характер деятельности – нормативно-репродуктивный. Образовательные запросы носят «размытый» характер.

Стадия самовыражения профессионала. На этой стадии педагог имеет достаточные представления о профессиональной деятельности в целом. Он способен не только ориентироваться в учебных планах и программах, составленных кем-то ранее, но и разрабатывать собственные.

Для него характерно стремление к самовыражению в профессиональном сообществе, активное самоутверждение в профессии, адекватное соотнесение собственных возможностей с задачами и требованиями педагогической деятельности, проектирование индивидуального стиля профессиональной деятельности. Характер деятельности – репродуктивно-креативный. Содержание внятно формулируемых образовательных запросов в большей степени индуцируется профессиональными затруднениями, связанными с использованием инновационных образовательных технологий.

Стадия самореализации в творчестве. На этой стадии в самосовершенствовании видится педагогу путь к получению высоких результатов профессиональной деятельности, к реализации собственных педагогических идей. Профессиональная активность проявляется в

неудовлетворённости собой, стремлении выйти за пределы самого себя.

Деятельность педагога на этой стадии характеризуется самостоятельным выбором стратегических и тактических целей профессионального развития. Характер профессиональной деятельности – творческий. Образовательные запросы опираются на собственные возможности и на готовность к продуктивному, творческому сотрудничеству в профессиональном сообществе.

3. В общем случае состояние является характеристикой любой системы, отражающей ее положение относительно координатных объектов среды [4, с. 296]. Профессионализм, рассматриваемый как состояние человека-профессионала, может быть внутренне и внешне наблюдаемым. Внутренне наблюдаемое состояние профессионализма – это зафиксированное сознанием субъекта на определенный момент времени интегральное ощущение благополучия (неблагополучия), комфорта (дискомфорта) в тех или иных подсистемах организма или всего организма в целом. Внешне наблюдаемое состояние профессионализма – это степень благополучия, определяемая по внешне читаемым признакам.

Профессионализм, рассматриваемый как состояние человека-профессионала, активизирует регулятивные функции в профессиональной адаптации субъекта деятельности к компонентам профессиональной среды.

Профессионализм как психологическое и личностное образование характеризуется не столько профессиональными знаниями, навыками, профессионально-значимыми качествами, сколько непередаваемым искусством постановки и решения профессиональных задач, особым пониманием действительности в целом и трудных ситуаций действительности (Битякова Н.Р.).

А. А. Деркач считает, что любую деятельность, в том числе и деятельность педагога, обуславливает ее цель. Чтобы пройти «дистанцию» от представления о результате (цели) до ее реального воплощения (продукта деятельности), необходимо выполнить вполне определенные действия, которые в соответствии с отведенной ролью принято называть функциями. Эти функции выполняет конкретный человек, выступающий субъектом (активным действующим лицом) деятельности. Вполне очевидно, что способность педагога эффективно выполнять свои функции зависит от определенных его качеств. Все они во взаимосвязи характеризуются общим понятием — профессиональная компетентность или профессионализм.

Используемый нами акмеологический подход обоснован более четверти века тому назад Б. Г. Ананьевым и разрабатывается в русле его замыслов А. А. Бодалевым, А. А. Деркачом, Н. В. Кузьминой, А. Ю. Панасюком.

Сущность и ценность данного подхода в том, что каждый человек выступает субъектом своей жизни и избранного им труда — конкретной профессиональной деятельности, повседневного общения, личностного развития и совокупного результата жизнедеятельности. Субъект понимается здесь не как идеал достигнутого, а как активный творец, постоянно движущийся к идеалу. Такое продвижение обусловлено интересами человека, его окружения, коллектива и общества в целом. Именно так наилучшим образом удовлетворяются его потребности.

Категории профессионализма и личностно-профессионального развития являются основополагающими категориями акмеологии. Профессионализм личности – качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий

«инженер-эколог-педагог», которая может существенно обогатить систему педагогического образования в Украине.

Специализированное инженерно-экологическое образование в техническом университете формирует у студентов фундаментальные знания о механизмах функционирования естественных, инженерно-технических и социально-экологических систем. Оно имеет главной целью оптимизацию отношений антропосферы и биосферы и направлено на решение задач стабильного равновесия в системе «человек-природа-общество».

Такой многосторонний, многофункциональный, междисциплинарный подход к подготовке инженера-эколога следует использовать как содержательную научно-экологическую знаниевую базу с целью включения блока педагогической подготовки для гармоничного формирования у выпускников дополнительного права профессионально-педагогической деятельности.

Необходимо подчеркнуть, что в педагогической литературе в принципе не используется термин «инженер-эколог-педагог». Это объясняется тем, что в высшей технической школе пока не сложилось равновесное триединство данных направлений подготовки. Инженерно-экологическое образование демонстрирует актуальную заинтересованность в углубленной педагогической подготовке студентов, что связано с расширением функционала современного инженера-эколога, призванного выполнять образовательные и просветительские функции на высоком профессиональном уровне. Принимая во внимание, что студентам инженерно-экологического профиля, получающим педагогическое образование, присваивается право преподавательской деятельности, обозначение «инженер-эколог-педагог» и его взаимозаменяемые обозначения можно принять в качестве унифицированной терминологии.

Высшие учебные заведения начали переходить на подготовку специалистов единой квалификации «инженер-педагог» после 1987 г., когда в перечень специальностей высшей школы была введена единая группа инженерно-педагогических специализаций. Начиная с 1991 г. инженерно-педагогическое образование в Украине встало на путь самостоятельного развития и было внесено в государственную программу реформирования образования, широко известную под названием «Освіта. (Україна ХХІ століття)». В 1994 г. была создана Украинская инженерно-педагогическая академия, располагающая Методическим центром инженерно-педагогического образования и координирующая учебные планы и программы системы инженерно-педагогического образования в Украине.

Подготовка будущих учителей – чрезвычайно сложный многосторонний процесс. Несмотря на актуальность введения профессионально-педагогической подготовки для студентов инженерно-экологического профиля, пока что такая подготовка не получила должного импульса и распространения. В системе инженерно-экологического образования она зарождается буквально «на наших глазах». Такое запаздывание, по нашему мнению, связано с рядом причин:

- с трудностями обновления содержания и методов изучения дисциплин психолого-педагогической подготовки;
- с трудностями формирования у будущего инженера-эколога-педагога высоких гражданских и моральных качеств;
- с трудностями гармонизации общих, специальных и педагогических знаний и умений;
- с трудностями осуществления педагогической практики студентов в

УДК 378.14:504

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОГО ЗАКАЗА

*Лей Вячеслав Алексеевич,
аспирант*

*Севастопольский национальный
технический университет*

Постановка проблемы. Модернизация подготовки студентов инженерно-экологического профиля в профессионально-педагогическом направлении базируется на множестве актуальных социально-экономических признаков сегодняшнего дня. Важнейшие из них направлены на достижение политической, экономической и образовательной евроинтеграции Украины, в том числе в сфере непрерывного экологического образования. Инновации в гуманитарных, естественных и технических науках актуализируют положения Болонского процесса, касающиеся повышения качества образования, комплексной подготовки педагогов и воспитания «гражданина планеты», способного войти в отношения коэволюции с природой.

Анализ последних исследований и публикаций. Проблемы оптимизации системы подготовки инженеров-педагогов в Украине затрагивают такие авторы, как В.Б. Бакатанова, С.Л. Жубр, И.А.Зязюн, В.Е. Коваленко, Е. Нероба, Н.Г. Ничкало, В.В. Олейник.

Вместе с тем, проблема подготовки будущих специалистов по линии «инженер-эколог-педагог» конкретизируется недостаточно. В данном направлении можно выделить исследования О.Н. Головки и Е.В. Печенкиной [1, 5].

Цель статьи – рассмотреть проблему педагогической подготовки студентов инженерно-экологического профиля в контексте социального заказа.

Изложение основного материала. Современная трактовка экологических проблем вышла за рамки естественнонаучного знания и охватывает философско-политические, социально-экономические, нравственно-этические аспекты деятельности человека в природе. Экология глубоко проникает в педагогическую науку и практику. Стратегическим направлением решения экологических проблем ЮНЕСКО считает создание сети образования, предусматривающего постановку экологических вопросов в центр всех учебных программ, начиная с детских дошкольных учреждений и заканчивая ВУЗами, подготовкой учителей и управленческого аппарата. Генеральная цель концепции устойчивого развития, связанная с гармонизацией социально-экономического и экологического развития человеческой цивилизации, формирует социальный заказ на подготовку новой модели глубоко и разносторонне подготовленных преподавателей-экологов, владеющих методиками обучения, воспитания и развития экологичной личности.

Современная система высшего технического образования, также как и классическая система подготовки учителей, ответственна за выполнение данного социального заказа. В Севастопольском национальном техническом университете разрабатывается соответствующая модель профессионально-педагогической подготовки будущего специалиста по линии

уровень профессионально значимых и личностно-деловых качеств, акмеологических инвариант профессионализма, высокий уровень креативности, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие специалиста. Акмеологическими характеристиками профессионализма являются: высокая стабильная продуктивность, эффективность деятельности; высокий уровень квалификации и профессиональной компетентности; оптимальная интенсивность и напряженность труда; высокая точность и надежность деятельности; высокая организованность; независимость от внешних факторов; креативность; возможность развития субъекта труда как личности; направленность на достижение положительных социально-значимых целей (Т.А. Симакова).

А. Н. Леонтьев в этой связи замечает, что субъект действует через внешнее и этим сам себя изменяет, т.е. человек сам обладает внутренним источником активности, а углубление процесса саморазвития и продвижения индивида по ступеням своего совершенствования невозможно без укрепления его субъектности во взаимодействии с окружающим миром, культурой и людьми [5, с.320].

К.А. Абульханова-Славская указывает на то, что, став субъектом, личность вырабатывает индивидуальный способ организации деятельности. Субъект является интегрирующей, централизующей, координирующей инстанцией деятельности. Он согласует всю систему своих индивидуальных, психофизиологических, психических и, наконец, личностных возможностей, особенностей с условиями и требованиями деятельности.

Высокий уровень субъектности предполагает развитый механизм саморегуляции, который обеспечивает соответствие внешних требований со стороны выполняемой деятельности и личностных психологических резервов. Таким образом, важнейшим условием развития профессионализма является формирование навыков саморазвития.

Описывая виды профессиональной компетентности, А.К.Маркова раскрывает индивидуальную компетентность, выделяя такую сторону труда, как целостное профессиональное саморазвитие, содержательными характеристиками которого являются: профессиональное самосознание, принятие себя как профессионала; постоянное самоопределение; саморазвитие профессиональных способностей, интериальность, самопроектирование, построение собственной стратегии профессионального роста, построение и реализация своей профессиональной жизни. На другом полюсе – индивидуальной некомпетентности – профессиональное саморазвитие характеризуется противоположными понятиями. При этом центральным аспектом является характер соотношения личностных особенностей человека и критериев успешного выполнения труда.

И.Я. Зимняя определяет три группы ключевых компетенций, для выделения которых теоретической основой послужили сформулированные в отечественной психологии положения относительно того, что человек есть субъект общения, познания, труда (Б.Г. Ананьев), что человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (Н.В. Мясищев); что компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач); что профессионализм включает компетентности (А.К. Маркова). С этих позиций были разграничены три основные группы компетентностей:

- компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;

- компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;

- компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех её типах и формах.

Поскольку, становление профессионала возможно лишь в результате единства развития профессионализма и личностного развития, в данном исследовании особое внимание мы уделим первой группе компетенций, в которую входят компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; смысл жизни; профессиональное развитие; овладение культурой родного языка, владение иностранным языком.

Изучение человека в течение его жизненного пути в области акмеологии показало, что образование и проявление в нем качеств субъекта длится до тех пор, пока деятельность продолжается и остается ценностнозначимой.

Н.В. Кузьмина выделяет основные признаки профессионализма, которые целостно реализуются в педагогической компетентности: владение специальными знаниями о целях, содержании, объекте и средствах труда; владение специальными умениями на подготовительном, исполнительском, итоговом этапах деятельности; владение специальными свойствами личности и характера, позволяющими осуществлять процесс деятельности и получать искомые результаты.

А.К. Маркова подчеркивает, что профессионализм может быть описан через соотношение мотивационной сферы человека (профессиональные ценности, цели, самооценка и уровень притязаний, мотивы) и операционной сферы (профессиональные способности, обучаемость, приёмы и технологии как составляющие профессионального мастерства и творчества) [Маркова, 1996].

Таким образом, в рассмотренных нами исследованиях, профессионализм педагога рассматривается как высокая подготовленность к выполнению задач профессиональной деятельности, формируемая в динамичном, направленном, непрерывном процессе, детерминированном внутренней активностью личности и внешними факторами, способствующими реализации потребности личности в саморазвитии и самореализации, а также как сложное системное образование, под которым понимается способ выполнения профессиональной деятельности, сопровождающейся позитивным педагогическим результатом, глубоким знанием предметов этой деятельности, соответствием содержания конкретных профессиональных действий результатам труда, собственным субъективным характеристикам, самооценке и отношению к труду.

Резюме. В данной статье анализируются различные подходы к определению стадий (этапов) развития профессионализма, профессионального роста, рассмотрены основные ступени непрерывного образования педагога, а также виды профессиональной компетентности. **Ключевые слова:** профессионализм, стадийность, компетентность.

Резюме. У статті аналізуються різні підходи до визначення стадій (етапів) розвитку професіоналізму, професійного зросту, розглянуто основні сходи неперервної освіти педагога, а також види професійної компетентності. **Ключові слова:** професіоналізм, стадійність, компетентність.

освіти України розширити мережу музично-педагогічних факультетів у інших регіонах України, і насамперед у східному регіоні, де гостро відчувалася потреба у фахівцях музично-педагогічного профілю.

Висновки. Створення в Україні перших музично-педагогічних факультетів при педагогічних інститутах відповідало вимогам середньої школи в забезпеченні її вчителями музики і співів, позитивно вплинуло на стан музично-педагогічної освіти. Педагогічна галузь відчувала потребу у фахово підготовлених учителях. Перші паростки дали добрі сходи й стимулювали відкриття нових факультетів у різних регіонах України.

Резюме. У статті узагальнено та систематизовано розвиток музично-педагогічної освіти в Україні в 60-х роках ХХ століття. Обґрунтовано динаміку підготовки вчителів музики і співів на музично-педагогічних факультетах педагогічних інститутів. **Ключові слова:** музично-педагогічна освіта, підготовка вчителів музики і співів.

Резюме. В статье обобщено и систематизировано развитие музыкально-педагогического образования в Украине в 60-х годах ХХ столетия. Представлена динамика подготовки учителей музыки и пения на музыкально-педагогических факультетах педагогических институтов. **Ключевые слова:** музыкально-педагогическое образование, подготовка учителей музыки и пения.

Summary. In the article is generalized and systematized the development of musical-pedagogical education in Ukraine in the 60th XX century. Here is presented the dynamics of preparation the teachers of music and singing at the musical-pedagogical faculties of teacher training colleges. **Keyword:** musical-pedagogical education, preparation the teachers of music and singing.

Література

1. Гаврошенко О. Зустріч у школі. //За педагогічні кадри. – 1970. – 3 чер. (№ 22) – С.2.
2. Звіт кафедри музики і співів про науково-дослідну роботу за 1964 р. //Державний архів Запорізької області. Ф. Р-2054, оп. 5, спр. 615. – 2с.
3. Лисенко М. На кафедрі музики //За педагогічні кадри. – 1965. – 12 бер. (№ 10). – С.2.
4. Річний звіт про навчально-виховну роботу кафедри музики і співів за 1965 – 1966 н.р. //Державний архів Запорізької області. Ф. Р-2054, оп. 5, спр. 650. – 20 с.
5. Юцевич Ю.Є. Звучать класичні мелодії //За педагогічні кадри. – 1966. – 7 січ. (№ 3). – С.2.

Подано до редакції 13.05.2011

музики, основні принципи співу по нотах на початковому етапі навчання, методику роботи в хорі старших класів. Учителі відвідали заняття хорового гуртка Будинку піонерів м. Запоріжжя та побували на заняттях академічного хору музично-педагогічного факультету. Було прийнято рішення систематично проводити такі семінари, до змісту роботи вводити теми «Види опитування на уроках співів», «Регламентація різних видів діяльності на уроці» тощо [2, с.2].

Таким чином, викладачі фахових кафедр брали активну участь у розв'язанні проблем удосконалення професійно-педагогічної підготовки вчителів середніх шкіл. Цей процес мав двосторонній зв'язок. Збагачувався досвід, визначалися проблеми та засоби їхнього подолання. Викладачі музично-педагогічного факультету чітко уявляли модель майбутнього вчителя, його фахову, методичну та психолого-педагогічну готовність до роботи в школі. Для розв'язання цих проблем необхідно було поліпшити матеріально-технічну базу, якість інструментарію, збільшити кількісний склад викладачів фахових кафедр. Викладачі кафедри музики і співів КДПІ ім. О.М. Горького працювали на курсах перепідготовки вчителів музики і співів середніх шкіл України. На тримісячних курсах, якими завідував Г. Сагайдак, підвищували кваліфікацію вчителі шкіл Запоріжжя, Вінниччини, Житомирщини, Кіровоградщини, Київщини, Донбасу. У стислий строк учителі, які не мали спеціальної музичної освіти, здобували знання, вміння та навички, необхідні для проведення уроків та позакласної роботи з фаху [3, с.2].

На практичних заняттях з методики викладання музики курсанти знайомилися зі змістом уроків музики і співів та новими методами навчання дітей музичної граматики. Основна увага зосереджувалася на вокально-хоровій підготовці курсантів. Виходячи з цього, слухачі вивчали досвід роботи з дитячими хоровими колективами, відвідували репетиції хору музичного училища ім. Р. Глієра. Лабораторні заняття з методики викладання музики і співів проходили в кращих школах Києва. Незважаючи на різний рівень музичної підготовки, уроки музики і співів, які проводили курсанти, заслуговували на високу оцінку вчителів та методистів [3, с.2].

Таким чином, курси перепідготовки, організовані на базі музично-педагогічного факультету КДПІ ім. О.М. Горького, відіграли важливу роль на початковому етапі становлення музично-педагогічної освіти України. На них вчителі музики і співів отримали можливість підвищити свій методичний рівень, а ті, які не мали музичної освіти, набували необхідні знання, уміння та навички в проведенні уроків музики і співів та організації позакласної роботи з музично-естетичного виховання школярів.

Виконуючи рішення та постанови уряду, Міністерство освіти УРСР у травні 1965 року на базі ДДПІ ім. І. Франка провело Республіканську нараду з питань підвищення рівня естетичного виховання підростаючого покоління серед педагогічних ВНЗ України. Виходячи із завдань, які стояли перед працівниками освіти, деканати й кафедри музично-педагогічних факультетів намагалися планувати навчально-виховний процес таким чином, аби навчання сприяло музично-естетичному, ідейному та моральному розвитку студентів, підвищенню та вдосконаленню їхнього професійного рівня. Досвід роботи новостворених музично-педагогічних факультетів розглядався та дістав схвалення на засіданнях навчально-методичної комісії Міністерства освіти України. Аналіз звітів з навчально-виховної та науково-дослідної роботи деканів факультетів засвідчував належний рівень підготовки майбутніх учителів музики і співів. Рішенням комісії було рекомендовано Міністерству

Література

1. Климов Е.А. Психология профессионала/ Е.А. Климов – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.- 400с.
2. Дружилов С.А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития/ С.А. Дружилов – Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2002. – 242с.
3. А.К.Маркова. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя/ А.К. Маркова // Педагогика. – 1995. – №6. – С.55-63
4. Дружинин В.В., Конторов Д.С. Проблемы системологии/ В.В. Дружинин, Д.С. Конторов – М.: «Сов. Радио», 1976. – 296с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность/ А.Н. Леонтьев – М., Изд-во «Академия», 2004. - 352с.

Подано до редакції 09.05.2011

УДК 004:65.01

ОБГРУНТУВАННЯ ДИСЕРТАЦІЙНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

*Алімасова Дар'я Петрівна,
аспірант кафедри математики,
теорії та методики навчання математики
Республіканського вищого навчального закладу
«Кримський гуманітарний університет», м. Ялта*

Постановка проблеми. Соціально-економічні трансформації, процеси глобалізації, інтеграції, демократизації та інформатизації суспільства, підвищення ролі інформації і знань у його розвитку висувають принципово нові вимоги до професійної підготовки фахівців з вищою освітою. Значною мірою це стосується менеджерів, професійна діяльність яких особливо підлягає модернізації, оскільки відбувається в контексті змін та тенденцій постіндустріального суспільства.

Зростання вимог до інформаційної діяльності у сфері менеджменту, пов'язаних з потребою швидкого опрацювання інформаційних потоків, зумовлює необхідність впровадження інформаційних технологій для підвищення результативності, інтенсивності й інструментальності професійної діяльності фахівців, зниження трудомісткості процесів використання ними інформаційного ресурсу.

Актуальність дослідження. Аналіз професійної діяльності менеджерів свідчить про недостатній рівень їх знань, умінь і навичок роботи з програмами MS Outlook, MS Access та MS Excel і готовності до інформаційно-аналітичної управлінської діяльності. Більшість менеджерів не володіють засобами створення веб-сторінок і без творчого підходу виконують продуктивні види робіт у професійному інформаційно-комп'ютерному середовищі. У менеджерів є проблеми щодо роботи з інформаційними системами менеджменту і комунікативною діяльністю з використанням телекомунікаційних засобів. Значна частина їх має низький рівень знань, умінь і навичок у створенні Інтернет-ресурсів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Велике значення для дослідження цієї проблематики мають роботи, що розглядають проблеми технологізації педагогічного процесу та проектування педагогічних технологій

(А. П. Аношкін, В. П. Безрукова, В. П. Беспалько, В. І. Боголюбов, М. В. Кларін, В. Ю. Пітюков, Г. К. Селевко, Н. Є. Щуркова та ін.). Проблеми використання інформаційних технологій у навчальному процесі розглянуті в дослідженнях Н. В. Апатової, Н. Г. Багдасар'ян, Ю. В. Бородакій, Ю. С. Брановського, В. І. Гриценко, А. ПП.Єршова, Є. І. Машбіц, І. В. Роберт та ін.

Проблемі підготовки фахівців та питанню формування їхніх професійно значущих якостей присвячені дослідження багатьох науковців в Україні і за її межами (В. П. Беспалько, І. Д. Бех, І. А. Зязюн, Н. В. Кузьміна, Г. В. Локарева, М. П. Лукашевич, О. М. Пехота, С. О. Сисоєва та ін.). На сучасному етапі дуже актуальні напрями, за якими ведуться дослідження з питань підготовки управління: питання загальної теорії професійного навчання майбутнього менеджера (Л. Влодарска-Зола, П. Ф. Друкер, Е. М. Коротков, А. В. Шега, Г. В. Щокін); проблеми підготовки до управлінської діяльності фахівця цієї спеціальності (О. Г. Романовський, С. М. Тарасова, А. Д. Чернявський). Застосування інформаційних технологій у професійній діяльності стало предметом розгляду в працях Ю. С. Брановського, Т. А. Левіної, Є. С. Полат, І. В. Роберт, С. Р. Удалова, А. Bork, G. M. Kleiman, A. P. Mullan та ін. Ними обґрунтована можливість і особливості використання засобів інформаційних технологій, розкриті умови розвитку інформаційної культури.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. До теперішнього часу недостатньо досліджено проблему ефективності професійної підготовки майбутніх менеджерів до використання інформаційних технологій, не розроблено модель взаємодії інформаційних технологій та процесу формування інформаційної культури студентів з менеджменту. Наукового вирішення потребують такі аспекти проблеми, як виділення педагогічних умов ефективного використання інформаційних технологій у підготовці менеджерів, обґрунтуванні змісту підготовки майбутнього менеджера у ВНЗ, форм, методів і засобів, що забезпечують ефективну роботу з використання інформаційних технологій у професійній діяльності та ін.

У зв'язку з цим до теперішнього часу склався ряд суперечностей між:

- зростанням вимог, які пред'являють суспільство, держава і особистість до інформаційної культури фахівця і організацією процесу підготовки майбутніх менеджерів до використання інформаційних технологій;
- підвищується роллю інформації та технологізації навчального процесу у ВНЗ та недостатньої наукової розробленості проблеми професійної підготовки майбутніх менеджерів до використання інформаційних технологій;
- потребами студентів в освоєнні нових інформаційних технологій і недостатньою професійною компетентністю вузівських педагогів у галузі використання інформаційних технологій у навчальному процесі та ін.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета даної статті полягає у виявленні значення інформаційних технологій у професійній діяльності менеджера на прикладі програм Microsoft Office.

Виклад основного матеріалу дослідження. Тепер вже ніхто не сумнівається, що продукція корпорації Microsoft - це ключ до успіху в Вашій професійній діяльності та необхідність Вашого щоденного життя.

Створена в 1975 році, Microsoft Corporation є визнаним світовим лідером у виробництві програмного забезпечення для персональних комп'ютерів. Компанія пропонує широкий спектр програмних продуктів і послуг для

В. Кухта та М. Лисенко створили в КДП ім. О.М. Горького два нових художніх колективи: капелу бандуристів та симфонічний оркестр. Це були перші колективи в педагогічних інститутах України. У грудні 1965 року слухачі вперше познайомилися з їхніми програмами [5, с.2]. Пізніше, 1967 року, було створено вокально-інструментальний ансамбль «Мелодія», успіхи якого тісно пов'язані з ім'ям В. Філіпенко.

Традиції хорового виконавства та вокально-хорового виховання, закладені В. Іконником у НДП ім. М. Гоголя, продовжували викладачі кафедри музики і співів на чолі з її завідуючим М. Буравським. Студентський мішаний хор, який він очолював, виконував складні хорові твори, брав участь у відповідальних концертах, уважався інструментом вокально-хорового виховання майбутніх учителів музики і співів. У цей час у м. Ніжині засновується хор хлопчиків, фундатором якого був А. Лашенко. До роботи з таким своєрідним колективом залучалися студенти випускних курсів. Тут вони набували практичний досвід роботи з хоровим колективом.

Перші роки існування музично-педагогічних факультетів довели, що колективами викладачів та студентів проведено значну організаційну, навчально-виховну та науково-методичну роботу зі становлення основних його підрозділів. Відбулося заснування художніх колективів, які з часом стали науково-методичними центрами формування виконавської та педагогічної майстерності. Деканатом факультету були створені необхідні умови для розвитку музично-творчих здібностей студентів, залучення їх до концертно-виконавської та музично-просвітницької діяльності.

З перших днів заснування музично-педагогічних факультетів встановлюються творчі зв'язки з методичними об'єднаннями вчителів музики і співів. Так, члени кафедри ДДП ім. І. Франка організовували методичні семінари для вчителів середніх шкіл Дрогобича, на яких проводили індивідуальні консультації з вокалу, диригування, методики музичного виховання.

1963 року проводяться обласні семінари вчителів музики і співів середніх шкіл Львівської області. Перший досвід проведення таких семінарів дав позитивні результати. Викладачі ДДП ім. І. Франка вирішили розробити методичні та наочні матеріали з вивчення української класичної та сучасної музики, провести показові уроки в 1-7 класах, обговорити питання підготовки підручників для учнів молодшого та середнього шкільного віку, які відповідали б програмам шкіл УРСР, ширше висвітлювати організацію позакласної роботи з музично-естетичного виховання школярів.

Досвід проведення обласних семінарів вчителів музики і співів середніх шкіл схвалила навчально-методична комісія Міністерства освіти УРСР, яку очолював М. Лисенко. Завідуючим кафедрами музики і співів музично-педагогічних факультетів рекомендувалося проводити такі заходи із залученням кращих фахівців музично-педагогічної освіти, педагогів, психологів, суспільствознавців. Основна мета семінарів полягала в наданні практичної та методичної допомоги вчителям музики і співів, особливо сільської місцевості.

Виконуючи рішення науково-методичної комісії Міністерства освіти УРСР, 6 – 8 січня 1963 року завідуючий кафедрою музики і співів ЗДП В. Нікулєнко спільно з обласним інститутом удосконалення вчителів організував перший обласний семінар учителів музики і співів середніх шкіл Запоріжжя. Викладачі кафедри розповіли слухачам про методику організації та слухання

Під час педагогічної практики студенти використовували досвід, набутий у процесі участі в художніх колективах, які були створені й працювали на музично-педагогічних факультетах. На особливу увагу заслуговує участь студентів ДДП ім. І. Франка у роботі хорового колективу «Бескид», котрий очолював С. Стельмашук, та в програмах естрадного оркестру, з яким працював В. Базилько. На факультеті діяли ансамбль скрипалів та ансамбль бандуристів. В. Іжак організував зі студентами старших курсів оперну студію, учасники якої на професійному рівні в камерному виконанні з мізансценами здійснили постановку уривків з опери П. Чайковського «Євгеній Онегін».

Навчально-виховний процес зі студентами вечірнього музично-педагогічного відділення КДП ім. О.М. Горького забезпечували фахівці високої кваліфікації. Музично-теоретичні предмети, історію музики, основний музичний інструмент, диригування, вокал та методику музичного виховання викладали фахівці кафедри музики і співів, яку очолювала Л. Височинська.

На I курс новоствореного музично-педагогічного факультету ОДП ім. К.Д.Ушинського 1966 року було зараховано 25 осіб. Його першим деканом та завідувачем кафедри музики і співів став М. Карауловський, який був засновником музично-педагогічного факультету в Луганську. Кафедра музики і співів постійно приділяла увагу підвищенню професійної майстерності викладачів, яке здійснювалося шляхом взаємовідвідування, проведення відкритих лекційних та практичних занять з обговоренням на засіданнях секцій та кафедри. Одним із засобів підвищення фахової кваліфікації та професійної майстерності викладачів уважалася науково-методична робота, а також їхня особиста участь у концертних виступах. Так, викладачі кафедри неодноразово брали участь у концертах, де виконували класичну вокальну музику українських, російських та зарубіжних композиторів, українську та російську народну музику.

Виходячи з історикологічної інтерпретації фактів, можна констатувати, що важливе місце в професійно-педагогічній підготовці вчителів музики і співів посідали колективні форми роботи, участь студентів у хорових та інструментальних колективах. У цей період на музично-педагогічних факультетах створювалися духові та симфонічні оркестри, оркестри народних інструментів, хорові колективи та вокально-інструментальні ансамблі.

Так, 1964 – 1965 н.р. ЗДП придбав комплект народних інструментів у кількості 55 одиниць. Це дало можливість створити оркестр народних інструментів, який очолив В. Сергєєв. В оркестровому колективі студенти оволодівали навичками гри на народних інструментах, засвоювали репертуар. З більш підготовлених студентів було створено ансамбль, який брав участь у концертних заходах [4, с.12].

С. Калмиков створив оркестр народних інструментів на музично-педагогічному факультеті ОДП ім. К.Д. Ушинського, основу якого становили баяни та акордеони. Колектив вів активну концертну діяльність та став ефективним засобом музично-естетичного виховання студентів. Було створено хорові колективи: мішаний хор під орудою Ж. Косинського та академічний хор, яким керувала В. Ульяш. Ці колективи брали участь у концертах, присвячених знаменним датам у житті радянського народу.

Тривав процес формування та становлення нових художніх колективів, учасники яких удосконалювали виконавську практику, набували навички ансамблевої гри та сценічної майстерності. Талановиті музиканти й педагоги

ділового та особистого застосування. Кожен такий продукт створений для того, щоб наші користувачі могли легко, просто і ефективно працювати з персональними комп'ютерами у своїй повсякденній практиці. [5, 6]

Основне призначення Microsoft Office - автоматизація діловодства, тобто полегшення роботи користувачів, яким необхідно обробляти інформацію, що відноситься до різних сфер професійної діяльності.

Комплект програмних продуктів Microsoft Office включає кілька додатків, що утворюють єдине середовище для обробки всілякої інформації. До складу Microsoft Office входить потужний текстовий процесор Microsoft Word, електронні таблиці Microsoft Excel, засіб для підготовки і демонстрації презентацій Microsoft PowerPoint а також інструмент організації й планування роботи Microsoft Outlook. Крім того, існує професійна версія Microsoft Office, в яку крім перерахованих додатків входить система управління базами даних Microsoft Access. [1, 2]

Зокрема, за допомогою текстового процесора Microsoft Word зручно, наприклад, оформляти пояснювальні записки або реферати, малювати схеми або писати книги. З іншого боку, обробник електронних таблиць Microsoft Excel часто використовується в бухгалтерії. Система управління базами даних Access зазвичай знаходить застосування в тих областях діяльності, пов'язаних з обробкою значних обсягів інформації, наприклад при обліку товарів на підприємстві або даних про студентів у вищих навчальних закладах. Програма створення презентацій PowerPoint використовується для підготовки різних презентацій для виступу перед будь-якою аудиторією. Додаток Outlook знаходить своє застосування, головним чином, як обробник електронної пошти, а також як упорядник розкладів (розклад дня, тижня тощо). [4]

Іншими словами, професійний учасник в процесі своєї діяльності має справу з декількома основними різновидами інформації: текстова інформація, таблиці чисел, бази даних і графіка. Крім цього, інформація також може оформлятися у вигляді бланків певної конфігурації, які також називаються формами. Іншими словами, користувачі, що належать до різних сфер професійної діяльності, обробляють інформацію, що має вигляд, властивий тій чи іншій галузі. Розробка пакету Microsoft Office мала на меті зібрати програмні засоби, призначені для обробки різного роду інформації, використовуваної менеджментом.

Звичайно, будь-яке підприємство має потребу в інструментах для роботи з текстами (створення, редагування, оформлення документів), а також для обробки даних (електронні таблиці, засоби аналізу і планування, бази даних). Але цього, як правило, недостатньо. Адже з документами працюють різні люди, і документи часто складаються з різних частин, включаючи тексти, числа, таблиці, графіки, діаграми, малюнки, навіть звук або відео. Сьогодні все це можливо завдяки створеному компанією Microsoft сімейству програм для підтримки офісної діяльності Microsoft Office.

Однак до теперішнього часу недостатньо досліджено проблему ефективності професійної підготовки майбутніх менеджерів до використання інформаційних технологій, не розроблена модель взаємодії інформаційних технологій та процесу формування інформаційної культури студентів. Наукового вирішення потребують такі аспекти проблеми, як виділення педагогічних умов ефективного використання інформаційних технологій у підготовці менеджерів, обґрунтуванні змісту підготовки майбутнього менеджера у вузі, форм, методів і засобів, що забезпечують ефективну роботу з

використання інформаційних технологій у професійній діяльності та ін.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Сучасне життя представити без сучасної техніки просто неможливо. Жодна фірма не обходиться без допомоги комп'ютерів. Зберігання даних, написання документів, складання графіків, таблиць, розкладів, створення презентацій - в усьому цьому нам допомагає комп'ютер, і допомагає успішно.

Успішним програмним пакетом на сьогоднішній день, який допомагає вирішити чи не всі завдання менеджменту є інтегрований пакет Microsoft Office. Однією з найбільш значних особливостей даного пакету є те, що в ньому зібрані програми, які дозволяють виконувати практично будь-яку роботу, пов'язану з діловодством і офісною роботою менеджера. Іншими словами, кожен користувач, якому доводиться мати справу з різними документами, обробляти певні дані або працювати з презентаціями, зможе вирішити поставлені перед ним завдання за допомогою пакету Microsoft Office.

У пакеті Office для зручності користувача широко застосовуються майстри, які допомагають створювати в додатках різні об'єкти: діаграми, таблиці, звіти, форми, презентації і т.д. Також широко використовуються різного роду підказки. Це дозволяє менеджерам своєчасно готувати різні завдання, тим самим підвищуючи ефективність праці. [3]

Іншими словами, структура додатків Office орієнтована на полегшення роботи користувача, є своєрідною концепцією даного пакету.

У подальшій нашій роботі ми плануємо розробити навчальний матеріал з дисциплін інформаційно-комп'ютерного циклу, для підготовки майбутніх менеджерів до використання інформаційних технологій в своїй професійній діяльності та експериментально перевірити її ефективність.

Резюме. Как показало исследование, в высших учебных заведениях ощутима нехватка квалифицированных преподавательских кадров, существует сложность организации производственной и преддипломной практики студентов, есть проблемы, связанные с поверхностным изучением программных продуктов и информационных технологий в учебных заведениях. Важной задачей преподавателей вузов является подготовить специалистов востребованных на рынке труда, этому будет способствовать практическое освоение студентами программных продуктов. **Ключевые слова:** информационные технологии, подготовка менеджеров.

Резюме. Як показало дослідження, у вищих навчальних закладах відчутна нестача кваліфікованих викладацьких кадрів, існує складність організації виробничої та переддипломної практики студентів, є проблеми, пов'язані з поверхневим вивченням програмних продуктів та інформаційних технологій у навчальних закладах. Важливим завданням викладачів вузів є підготувати фахівців затребуваних на ринку праці, цьому буде сприяти практичне освоєння студентами програмних продуктів. **Ключові слова:** інформаційні технології, підготовка менеджерів.

Summary. As shown by studies in higher education perceived lack of qualified teachers, there is the complexity of production and pre practices of students, there are problems associated with surface learning software and information technology in schools. An important task of the university is to prepare professionals in demand in the labor market, this will facilitate the development of practical software students **Keywords:** information technology, training of managers.

Одеського державного педагогічного інституту ім. К.Д. Ушинського (далі ОДПІ ім. К.Д. Ушинського).

Аналіз архівних матеріалів свідчить, що на музично-педагогічні факультети вступали люди різні за віком, фахом та життєвим досвідом. Серед абітурієнтів було чимало випускників музичних училищ, які мали певний досвід роботи в середніх школах та прагнули здобути вищу освіту. Добру музичну підготовку демонстрували випускники музичних шкіл. Значна частина абітурієнтів була із сільської місцевості, їм надавалася перевага при зарахуванні до інституту.

Результати вступних іспитів на музично-педагогічне відділення КДПІ ім. О.М. Горького свідчать, що зараховані на I курс студенти мали добрі музичні дані та достатньою мірою володіли музичним інструментом. На факультет прийшли ті, хто працював у межах та поблизу Києва, вони поєднували навчання з роботою у середніх і музичних школах та інших навчально-виховних закладах. Навчання на факультеті відбувалося чотири рази на тиждень: у понеділок, вівторок, четвер та п'ятницю.

Викладацький склад новостворених музично-педагогічних факультетів поступово поповнювався випускниками консерваторій, які здійснювали навчально-виховний процес. Вони мали добру фахову підготовку й готовність до активної концертно-виконавської та музично-просвітницької діяльності. Усе це позитивно вплинуло на формування серед студентської молоді творчої атмосфери, досконале володіння музичним інструментом та вокально-хорову підготовку.

У зв'язку зі збільшенням викладацького складу розпочалася реорганізація фахових кафедр. Так, у листопаді 1966 року під час реорганізації кафедри музики і співів ДДПІ ім. І. Франка було створено дві кафедри: кафедру хорового диригування та кафедру історії і теорії музики та гри на музичних інструментах.

Викладачі кафедри хорового диригування велику увагу приділяли хоровому співу. Робота хорового класу організовувалася таким чином, аби кожен студент IV курсу мав можливість працювати з окремими партіями, групами, усім складом хору. Більшість студентів творчо ставилися до вирішення означених завдань, вільно володіли методикою розучування хорового твору. Наприкінці заняття аналізували роботу кожного диригента. Висловлювання студентів свідчили про те, що в багатьох з них з'явилося бажання оволодіти методикою вокально-хорової роботи, підвищувався інтерес до роботи керівника-диригента.

Диригентські навички та прийоми роботи з хором закріплювалися під час педагогічної практики, яка для студентів вечірнього відділення проходила у вільний від занять і роботи час. Ті студенти, які працювали вчителями музики і співів у школах, проходили практику за місцем роботи під керівництвом методистів. Педагогічна практика стимулювала професійний інтерес, допомагала усвідомити своє ставлення до навчання, виявляла недоліки у фаховій та психолого-педагогічній підготовці.

Успішне проходження педагогічної практики залежало від інструментальної підготовки майбутніх учителів, вільного володіння прийомами акомпанування та підбору супроводу до шкільної пісні. Інструментальна підготовка визначала рівень готовності студентів до проведення уроків та позакласної роботи, впливала на формування педагогічної майстерності.

домовленістю з Міністерством культури УРСР здійснено фінансування та встановлено план прийому в обсязі 100 осіб для підготовки фахівців для педагогічних інститутів у Київській, Харківській, Одеській та Львівській консерваторіях. Таким чином, створювалися необхідні передумови для відкриття музично-педагогічних факультетів.

Аналіз архівних матеріалів свідчить, що фундамент музично-педагогічного факультету Дрогобицького державного педагогічного інституту ім. І. Франка (далі ДДПІ ім. І. Франка) було закладено завдяки функціонуванню учительських курсів при консерваторії Галицького музичного товариства, що відкрилися 1880 року, згодом учительських курсів при Вищому музичному інституті ім. М. Лисенка. З 1939 до 1962 року музично-педагогічний факультет функціонував при Львівській державній консерваторії ім. М. Лисенка. 1962 року його було переведено до ДДПІ ім. І. Франка, де вже існували умови для підготовки вчителів музики і співів. З 1955 року на базі філологічного факультету проводилася підготовка фахівців за двопрофільною спеціальністю «Українська (російська) мова, література і співи». Філологи з цією освітою набували знання з теорії та історії музики, диригування, постановки голосу, навчалися гри на музичних інструментах.

Наказом Міністерства освіти УРСР № 143 від 7 липня 1962 року відкрито вечірнє відділення музично-педагогічного факультету ДДПІ ім. І. Франка та засновано музично-педагогічний факультет на базі Запорізького державного педагогічного інституту (далі ЗДПІ). Цим же наказом відкриваються вечірні відділення при педагогічному факультеті Київського державного педагогічного інституту ім. О.М. Горького (далі КДПІ ім. О.М. Горького) й на базі факультету української філології Луганського державного педагогічного інституту ім. Т. Шевченка (далі ЛДПІ ім. Т. Шевченка). На новоутворених музично-педагогічних відділеннях та факультетах були створені кафедри музики і співів.

Процес розбудови музично-педагогічної освіти в 60-их роках здійснювався швидкими темпами. Програма КППС передбачала підвищення рівня естетичного виховання підростаючого покоління, формування в молоді музично-естетичних інтересів, смаків та уподобань. Виконуючи основні положення Програми, Міністерство вищої та середньої спеціальної освіти УРСР відкривало нові музично-педагогічні факультети в педагогічних інститутах республіки. 1964 року було засновано музично-педагогічний факультет на базі Ніжинського державного педагогічного інституту ім. М. Гоголя (далі НДПІ ім. М. Гоголя), а пізніше оголошено набір на денну форму навчання музично-педагогічного факультету ДДПІ ім. І. Франка.

Для забезпечення вчителями музики і співів міські та сільські середні школи рішенням Міністерства освіти УРСР 1965 року відкривається заочне музично-педагогічне відділення при педагогічному факультеті КДПІ ім. О.М. Горького. Цього ж року відкривається денне музично-педагогічне відділення, яке 1970 року було реорганізовано в самостійний музично-педагогічний факультет [1, с.2].

1965 року відкривається також стаціонарне відділення музично-педагогічного факультету ЛДПІ ім. Т. Шевченка, а 1966 року за рішенням Міністерства освіти УРСР в Україні відкривається ще два музично-педагогічних факультети. Один з них було започатковано на базі Івано-Франківського державного педагогічного інституту ім. В.С. Стефаника (далі І-ФДПІ ім. В.С. Стефаника), другий у квітні 1966 року відкрився на базі

Література

1. Глушаков С. В., Сурядний А. С. Microsoft Office XP / Настольная книга специалиста. – Х.: Фолио, 2006, 750 с.
2. Глушаков С. В., Сурядний А. С. Microsoft Office 2003 / Учебный курс. – Х.: Фолио, 2005, 511 с.
3. Глушаков С. В., Сурядний А. С. Персональный компьютер для секретарей и менеджеров / Учебный курс. – Х.: Фолио, 2004, 500 с.
4. Глушаков С. В. Самоучитель для работы на персональном компьютере / Учебный курс. – Х.: Фолио, 2005, 275 с.
5. Интернет-сайт www.russoft.ru
6. Интернет-сайт www.microsoft.com/rus

Подано до редакції 12.05.2011

УДК 378.147:72

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПЕВЧЕСКОГО ДЫХАНИЯ У НАЧИНАЮЩИХ ВОКАЛИСТОВ

*Семенова Марина Викторовна,
и.о.доцента кафедры теории,
истории музыки и методики муз. воспитания
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет»*

Постановка проблемы. Статья предназначена для педагогов вокалистов. В ней отражены рекомендации по работе над постановкой дыхания, дается анализ методов обучения пению, рекомендации по повышению эффективности вокальной подготовки.

Анализ последних публикаций. В раскрытии данной проблемы мы опирались на исследования: Гонтаренко Н., Кузьмина Е., Морозова Л., Прокопенко Н., Гребенюк Н., Дмитриева Л., Сквирского С., Фучито С., Бейер Б.Дж., Садолин К.

Изложение основного материала. Энергичность звучания обуславливается в первую очередь правильным взаимодействием связок и дыхания. Певческий звук начинается лишь с момента атаки звука, то есть с момента смыкания связок поющего. От начала звука до конца вокальной фразы дыхание у певца расходуется путем трансформации его в звук. Чем совершеннее организуется превращение дыхания в звук, тем экономнее воздух расходуется певцом и тем чище, «металлическое» звучит голос. У хорошего певца дыхания хватает на длинную фразу, у плохого - не хватает и на ее половину. Происходит это не от плохого распределения дыхания (дыхательной мускулатурой) и не от недостаточного количества воздуха, забранного легкими певца - утечка дыхания неизбежна, если неправильно смыкаются связки поющего.

Расходование дыхания регулируется правильным рабочим напряжением связок. В нахождении этого рабочего напряжения связок, их правильного смыкания основную роль играет атака. В атаке (начале звука) действуют и дыхание, и смыкание связок, причем их работа в момент атаки хорошо поддается мышечному контролю. Каждый обученный певец может энергично, мягко или с придыханием атаковать звук, а, следовательно, создать тот или иной тип рабочего напряжения связок. Атака хорошо ощутима, она

воздействует непосредственно на характер смыкания связок, а вместе с тем и на трату дыхания. Именно поэтому она и должна, прежде всего, привлекать внимание певца.

Поскольку расход дыхания регулируется тем или иным характером работы голосовых связок, дыхание, тренированное отдельно от звукообразования, еще не ведет к длинному выдоху в пении. Более того, выдох, тренированный отдельно от звука, может отрицательно повлиять на работу голосового аппарата. Если сильное дыхание направляется на слабо тренированные связки, певцу понадобится перенапрячь их, чтобы справиться с большим напором воздуха. Так может возникнуть форсировка, неприятная для слушателя и разрушающая голос певца.

В пении нужно не просто плавно выдыхать, но находить верное взаимодействие между связками и дыханием. Подобно тому, как парусное судно при сильном напоре ветра может потерять управление, так и гортань со связками при сильном напоре дыхания может потерять свою устойчивость. Голос певца при аналогичных обстоятельствах также может потерять свою устойчивость и «сорваться».

Укрепляя работу связок постепенной тренировкой их и неизменно сохраняя устойчивое положение гортани и постоянное напряжение связок, певец тем самым одновременно тренирует и дыхание. Нельзя нарушать связь дыхания со звукообразованием, тренируя дыхание отдельно от звука.

Оба эти фактора (работа гортани и дыхание) равно необходимы для голосообразования и взаимодействуют при атаке. На каких же ощущениях певцу важнее фиксировать свое внимание? Здесь выбор, несомненно, падает на ощущения работы гортани. В связи с этим надо сказать о боязни певцов концентрировать свое внимание на гортанных ощущениях. (Многие считают, что это ведет к «горловому» звучанию). Горловое звучание есть результат неверной работы гортани, когда она еще не освобождена от «содружественных» напряжений.

Научные исследования показывают, что чистых типов дыхания в пении практически не существует, что все певцы пользуются в пении смешанным типом дыхания с большим или меньшим включением в работу той или иной части дыхательного аппарата.

Основное внимание педагога должно быть направлено на организацию выдоха и верное звучание голоса, а не на тип вдоха. Как говорилось выше, процесс голосообразования у неопытного певца характеризуется тем, что мышечная работа в этом процессе недостаточно дифференцируется. Напряжение связок вызывает обычно одновременное напряжение мышц, глотки, зева, языка, нижней челюсти, губ. Чем менее опытен певец, тем «содружество» это более сильно выражено, захватывая часто лицо, шею, корпус, а иногда руки и ноги поющего. В процессе упражнений под контролем слуха певец постепенно освобождается от лишних напряжений, приобретает нужные навыки, верную координацию.

Как в процессе развития пианиста руки его становятся способными ко все более быстрому, точному и тонкому движению, так и в развитии певца должен происходить аналогичный процесс выработки тонкой, точной координации в работе голосового аппарата.

Если пианист играет без должной степени мышечной свободы, слишком напряженными руками, звук рояля неизбежно становится «жестким». Если певец поет с «зажатой» гортанью, то есть с неверной координацией работы

УДК 378.637.016:78.03 (477)

РОЗВИТОК МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В 60-ІХ РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Черкасов Володимир Федорович,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри вокально-хорових
дисциплін та методики музичного виховання
Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка

Постановка проблеми. Повноправна участь України у Болонському процесі, спрямованому на створення спільного європейського освітнього простору, спричинила розв'язання цілого ряду проблем як на теоретичному, так і на практичному рівнях. Глибоке розуміння закономірностей і тенденцій, основних напрямів модернізації музично-педагогічної освіти України можливе за умови осмислення й усвідомлення історичного досвіду зарубіжної та вітчизняної освіти, неоднорідних процесів успадкування набутків музично-педагогічної галузі.

Основою духовного, соціального та культурного розвитку кожного суспільства є ґрунтовна організація освіти, яка покликана забезпечити всебічний розвиток людини як особистості, сприяти формуванню її високих моральних, етичних та естетичних якостей. Розв'язання цих завдань під силу педагогічним вищим навчальним закладам, які здійснювали професійну підготовку вчителів музики і співів на новостворених в 60-их роках ХХ століття музично-педагогічних факультетах.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідження проблеми розвитку музично-педагогічної освіти, вдосконалення змісту професійно-педагогічної підготовки вчителів музики досліджено вітчизняними вченими Б. Бриліним, А. Козир, Л. Масол, О. Михайличенком, Г. Ніколаї, О. Олексюк, В. Орловим, О. Отич, Г. Падалкою, О. Ростовським, О. Рудницькою, О. Щолоковою. Втім, у численних і вагомих за теоретичними і прикладними результатами надбань педагогічної науки залишаються поза увагою проблеми становлення музично-педагогічної освіти.

Метою даної статті є систематизація та узагальнення досвіду організації музично-педагогічної освіти в 60-их роках ХХ століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Досліджуючи витoki історії музично-педагогічної освіти та становлення музично-педагогічних факультетів, необхідно зазначити, що до 1962 року підготовка вчителів музики і співів здійснювалася на історичних та філологічних факультетах за подвійною спеціальністю, де план прийому становив 20 відсотків від загального обсягу набору абітурієнтів на факультет. Після закінчення навчання незначна частина випускників йшла працювати за другою спеціальністю.

Зважаючи на це, а також відчувачи гостру потребу в кваліфікованих вчителях музики і співів, Міністерство освіти на чолі із заступником Міністра освіти УРСР С. Завали, порушило питання перед Радою Міністрів УРСР про заснування музично-педагогічних факультетів при педагогічних інститутах та цільову підготовку вчителів цього профілю.

За дорученням Міністерства освіти УРСР було створено необхідну навчально-матеріальну базу для відкриття нової спеціальності. За

участю колективів та солістів не лише з Криму, а з різних областей України, також бандуристів Кубані та Польщі.

Як високохудожній мистецький колектив капела стала центром української музичної культури в Криму, відроджує кобзарське мистецтво і сприяє його професіоналізації.

Висновки. Отже, українська музична культура в Криму має глибокі традиції. Виступи театру корифеїв зумовили поширення на Кримському півострові драмгуртків, музичних колективів та хорів на межі XIX-XX століть. У кінці 20-30-х роках розквіт української культури в Криму зійшов нанівець. І лише в другій половині XX століття відроджується інтерес до українського музичного мистецтва. Українська музична культура посіла своє місце в системі музичного виховання в навчальних закладах Криму, чому сприяли яскраві особистості, талановиті педагоги, досвід яких ще не достатньо вивчений в сучасній педагогіці і є перспективою подальших досліджень.

Резюме. Стаття присвячена аналізу традицій української музичної культури в навчальних закладах Криму. У статті з'ясовано роль впливу талановитих педагогів та яскравих виконавців на становлення професійної музичної освіти та виховання на гуманістичних засадах спадщини української нації. **Ключові слова:** українська музика, кобзарське мистецтво, навчальні заклади, Крим.

Резюме. Статья посвящена анализу традиций украинской музыкальной культуры в учебных заведениях Крыма. В статье определено значение талантливых педагогов и ярких исполнителей в процессе становления профессионального музыкального образования и воспитания на гуманистических основах наследия украинской нации. **Ключевые слова:** украинская музыка, кобзарское искусство, учебные заведения, Крым.

Summary. The article analyzes the traditions of Ukrainian musical culture in high schools in the Crimea. The article clarified the role of the impact of talented teachers and outstanding performers on the formation of professional music education and education on the basis of humanistic heritage of the Ukrainian nation.

Keywords: ukrainian music, kobzar art, educational establishment, Crimea.

Література

1. Нирко О. Ф. Кобзарство Криму та Кубані. – Львів: СПОЛОМ, 2006. – 356 с.
2. Нирко О. Ф. Ялтинська „Українська трупа”. Історичний нарис. – Ялта: РВВ КДГІ, 2004. – 70 с.
3. Гданська Олена Павлівна. Формування гуманістичних ціннісних орієнтацій у студентів вузів культури (на матеріалі кобзарського мистецтва): Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.05 / Київський держ. ун-т культури і мистецтва. — К., 1998. — 24с.
4. Савенко Є. Золоті імена України: Оксана Андріївна Петрусенко: [Електронний ресурс] /Євген Савенко// Режим доступу до статті: <http://kobza.com.ua/content/view/1285/41/>.

Подано до редакції 10.05.2011

мышц, то звук его голоса также становится «жестким», «горловым». Обычно такое звучание оценивается отрицательно и определяется как пение «горлом» (хотя в природе человека и не существует другого способа пения, кроме как горлом).

Свободное пение, однако, никогда не вызывает у слушателя такого определения. Если голос звучит полно и свободно, то роль механизма, производящего звук, как бы ступшевывается, переставая восприниматься слухом. Высокое качество звучания (будь то скрипка, рояль или голос) уничтожает призвуки, характеризующие «материал», с помощью которого организован звук (стук молоточков в рояле, скрип смычка, ударяющегося о струны, напряжение голосовых связок поющего).

Когда слушатели говорят, что слышно «горло» поющего или что он «поет горлом», это значит, что у певца в процессе фонации неверно, с перенапряжением и включением содружественной близлежащей мускулатуры (глотки, шеи) работает гортань.

Упражнения, спетые певцом с зажатым «горлом», вредны для голоса, так как одновременно с тренировкой силы голоса и укреплении голосовых связок они укрепляют и сопутствующие напряжению связок мышечные зажимы. Слух наш требует, чтобы сила звучания голоса была пропорциональна свободе его звучания. Если гортань свободна от «зажимов» и связки работают с должным рабочим напряжением, то никто не может заметить в подобном звучании ни «горла», ни «гортани».

Певцам не следует бояться таких понятий, как «гортань» и «связки». Эти понятия вполне безопасны при правильном осознании и использовании их рабочей функции в процессе фонации.

Свободное, красивое пение требует верного напряжения связок и освобождения гортани от всяческих зажимов. К свободному пению стремится каждый певец, ибо только оно и дает настоящий простор художественному творчеству.

Это прекрасно понимал К. С. Станиславский, говоривший на репетициях в своем оперном театре: «Через зажатое тело не может пройти чувство ...».

Подобно тому, как Микеланджело отсекал от глыбы мрамора все, что казалось ему лишним, певец должен «отсекать» зажимы, мешающие организации свободного голосообразования.

М. Гарсиа так говорит о нерасчлененности мышечной работы певца: «Когда певец умеет заставить работать каждый аппарат в свойственной ему области, не мешая работе других органов, то голос как бы питает все части исполнения и соединяет различные детали мелодии в один полный и непрерывный ансамбль, который и составляет широту пения. Если же, наоборот, один из механизмов выполняет свои функции плохо: если грудь толкает или бросает дыхание, если голосовая щель работает недостаточно твердо и точно, то голос прерывается и слабеет после каждого слога».

«Все голоса от природы несовершенны и требуют учения, цель которого исправить недостатки и усовершенствовать голос». Это высказывание М. И. Глинка может стать утешением и путеводной звездой для певцов, еще не вполне овладевших вокальным мастерством.

Занятия над музыкальным произведением рекомендуется вести в двух планах: с одной стороны, работая над художественным исполнением произведения, а с другой - работая над ним чисто технически, то есть, как бы переконструировав данное произведение в вокализ.

Работая над произведением, можно его петь и в виде упражнения. Каждый не удающийся вокально интервал или отрезок произведения нужно «вынуть» из музыки и спеть его *martellato* и *legato* на «и» или на «а».

Если тесситура неудающегося интервала или отрезка музыки высока, нужно транспонировать его ниже. Постепенно повышая данный интервал или отрезок музыки, в конце концов, певец должен освоить его уже в должной тональности. Умея постоянно превращать музыкальное произведение в вокализ, так же как отдельные его фразы в упражнения, отпадает необходимость «распеваться» механически и тратить время на пение сложных упражнений или вокализов. Любое сильное музыкальное произведение должно стать для певца одновременно и вокализом. Параллельно певцом осваивается и музыкально-художественная сторона произведения.

После того как сформируется на «и» и «а» весь состав звуков данной пьесы, то есть певцом будет полностью укреплен вокальный «грунт» мелодии, можно переходить к пению пьесы на гласные, меняя их в соответствии с подтекстовкой. Когда все гласные зазвучат чисто, энергично и ровно на протяжении всей мелодии, следует переходить к пению с согласными. Проверив и укрепив таким образом верное звучание голоса в пределах данного художественного произведения, певец должен переключить все свои силы на художественную сущность музыки; перевести работу из области технического ремесла в область искусства.

Понятие «пения» есть, прежде всего, понятие движения, его непрерывности, когда каждый спетый звук подготавливает последующий. В музыке не существует отдельных звуков. По воспоминаниям учеников, два мировых пианиста так говорили о работе своих пальцев в процессе фортепианного исполнения.

Падеревский говорил: «Один палец играет - два готовы». Гофман: «Один палец играет - все готовы». Каждый певец должен знать: один звук берется - остальные потенциально уже готовы, то есть «лежат» уже в его ухе и мышцах. Маэстро Мазеп (учитель пения Неждановой) постоянно на уроках говорил своим ученикам слово «*avanti*» (аванти), то есть «вперед». Это значило: двигайтесь голосом вперед, чувствуйте, откуда и куда идете. «Ставить красиво» ноты еще не значит петь. Пение - это непрерывное и логическое движение голоса, определяемое смыслом музыкального произведения. Пение - это «непрерывность», преодолевающая препятствия тесситуры, регистровые, интервальные и пр.

Чем богаче духовный мир певца, чем совершеннее его способность воплотить это богатство в голосе, тем легче доходит пение до сердца слушателя.

Задача вокальных педагогов - добиться того чтобы было больше прекрасных певцов, достойны продолжателей великих завоеваний русской национальной певческой школы.

Выводы. В процессе работы в вокальном классе необходимо учитывать, что пение - искусство, наиболее доступное для человека. Из всех существующих музыкальных инструментов голос имеет особенную силу воздействия на человека. Являясь частью человеческого организма, этот вокальный инструмент способен с особенной тонкостью отражать и воплощать самые сокровенные переживания человека.

Резюме. В статье рассматриваются рекомендации по работе над постановкой дыхания, дается анализ методов обучения пению, рекомендации

столиці. 1964 року В. Сухенко відкривав клас бандури в Сімферопольському культурно-освітньому училищі (Кримське училище культури), де плідно працював до 1998 року. На базі Кримського училища культури створено Кримський університет культури, мистецтв і туризму, в якому традиції української музичної культури знаходять подальший розвиток. З 2001 року гру на бандурі викладає Ірина Іванівна Вахненко. 2003 року вона створила тріо „Кримські мальви” (за участю І. Догларової, Е. Емінової, О. Фесенко). Колектив неодноразово виступав у школах, бібліотеках Сімферополя, брав участь у спільних концертах у Кримському краєзнавчому музеї, Будинку офіцерів. У репертуарі бандуристок – українські народні пісні, думи, поеми, варіації на народні теми („Місяць на небі”, „Чорнобривці” – на музику В. Верменича, „Як поїхав мій миленький”, „Зозуленька”), пісні О. Білаша („Два кольори”) та на вірші Т. Шевченка („Полюбила чорнобрива”), а також світова класика.

На Південному березі Криму осередком української музичної культури стало Ялтинське педагогічне училище. Історія відкриття класу бандури в Ялті пов'язана з діяльністю талановитого педагога, неординарної особистості – Олексія Нирка. 1964 року О. Нирко на базі училища створив Самодіяльну капелу бандуристок ім. С. Руданського. З перших днів існування капела розгорнула активну концертну та просвітницьку діяльність. Репертуар складався з інструментально-хорових, акапельних та інструментальних творів. Значне місце в репертуарі колективу посіла українська народна пісня всіх жанрів. 1970 року капелі присвоєно почесне звання Самодіяльного народного колективу. Ялтинська народна самодіяльна капела бандуристок стала провідним мистецьким колективом не лише Криму, але й України, лауреатом багатьох міжнародних фестивалів та конкурсів.

За 40 років педагогічної діяльності Олексій Федорович виховав понад 1000 бандуристок. Багато з його учениць продовжують кобзарську діяльність, створюють нові капели, відкривають класи бандури в дитячих музичних та загальноосвітніх школах. У Ялтинському відділені Кримської державної філармонії успішно працюють випускниці капели, створивши тріо бандуристок. Разом із капелою О. Нирко створив науково-методичний кабінет, в основу якого покладена його приватна збірка матеріалів та бібліотека. У кабінеті зосереджено навчально-методичну літератури вітчизняних та зарубіжних авторів, книги з історії української культури, мистецтва, кобзарства, велика нотна бібліотека. 1964 року О. Нирко почав збір експонатів для створення музею Кобзарства Криму та Кубані. Велику цінність в музеї складають бандури кустарного вироблення кінця XIX – початку XX століття, також документи та матеріали, причетні до кобзарства досліджуваних регіонів, світлини, книги, листування, спогади сучасників тощо. 1984 року в день 20-річного ювілею капели відбулося урочисте відкриття Музею кобзарства Криму та Кубані при Ялтинському педагогічному училищі. Музей став потужним науково-дослідницьким центром.

З 1972 року на базі капели проходять обласні семінари керівників кримських капел, ансамблів бандуристів, викладачів музичних шкіл по класу бандури. 1992 року О. Нирко та його випускницями, які очолили самодіяльні капели та ансамблі бандуристів, в Ялті було проведено перший кобзарський фестиваль „Дзвени, бандуро!”, присвячений 150 річчю від дня народження Миколи Лисенка. Фестиваль став традиційним і проводиться щорічно за

Криму неодноразово бували знамениті представники театру корифеїв М. Старицький, М. Кропивницький, І. Карпенко-Карий, М. Заньковецька, М. Садовський, П. Саксаганський та ін. Їхні виступи зумовлювали поширення на Кримському півострові не тільки драмгуртків, але й музичних колективів, хорів у багатьох містах і містечках півострова. Українську музику відкривали для себе представники інших національностей, а подекуди вони ставали талановитими виконавцями й активними популяризаторами української музики, думи, пісні.

Для прикладу варто згадати знамениту співачку Оксану Петрусенко. Майбутня співачка Ксенія Андріївна Бородавкіна народилась в 1900 р. в Севастополі. Від батька, що чудово співав українські пісні, отримала в спадок унікальний голос. Співала в шкільному хорі, де отримала початкову музичну освіту. Коли змушена була через брак коштів залишити гімназію, працювала і знаходила відраду в хорі при взуттєвій фабриці під назвою „Рада, в хоровому колективі при Покровському соборі й нарешті в самодіяльному хорі Георгія Загала. Репертуар останнього складали народні пісні, уривки з опер М. Лисенка та С. Гулака-Артемовського. Справжню школу майстерності двічина отримала у відомій трупі Степана Глазуненка (від його дружини Наталії Лучинської), яка тривалий час гастролювала в Криму. [4]

Подібний шлях залучення до музики отримували й інші кримчани, що відкривали в собі музичні здібності або й хист.

У кінці 20-30-х роках розквіт української культури в Криму зійшов нанівець. І лише після приєднання Криму до складу УСРС в 1954 відроджується інтерес до української культури, до музичного мистецтва зокрема. Не дивно, що в системі музичного виховання у Криму своє місце посіла українська музична культура, яку слід вважати продовженням традицій, закладеними ентузіастами української музики на межі століть. Але, як і раніше, ініціаторами плекання української музики і пісні в Криму ставали яскраві, харизматичні особистості, досвід яких ще недостатньо вивчений в сучасній педагогіці.

1959 року в Сімферопольському музичному училищі ім. П. І. Чайковського відкрився клас бандури, який очолював Володимир Іванович Дяденко. Ця подія стала початком розвитку професійної музичної освіти для бандуристів Криму. Але 1963 р. клас бандури в музичному училищі було ліквідовано. Відновився він лише 1991 року за сприянням О. Нирка. З 1991 до 1992 в ньому викладала Лариса Віталіївна Дедюх – Лауреат Всеукраїнських та Міжнародних конкурсів, випускниця Київської консерваторії (клас С. Баштана). З 1989-1992 рр. Л. Дедюх поєднувала роботу викладача з концерною діяльністю, працювала солісткою Кримської філармонії. Після закінчення аспірантури при НМАУ ім. П. Чайковського викладала гру на бандурі й вокал в бандуристів у НМАУ ім. П. Чайковського.

Сьогодні Сімферопольське музичне училище має статус вищого навчального закладу I рівня акредитації. На базі Сімферопольського музичного училища працює факультет Донецької державної музичної академії ім. С. С. Прокоф'єва. Таким чином, кримські бандуристи можуть здобувати професійну освіту в Криму.

Першим випускником Сімферопольського музичного училища з класу бандури став Володимир Данилович Сухенко – талановитий бандурист, який згодом розгорнув активну діяльність, спрямовану на популяризацію цього інструменту в Сімферополі і створення творчих колективів у кримській

по підвищенню ефективності вокальної підготовки. **Ключевые слова.** Постановка дихання, методи обучения пению, вокальная подготовка, опора звука.

Резюме. У статті даються рекомендації по роботі над постановкою дихання, зроблено аналіз методів навчання вокалу, рекомендації до зростання ефективності вокальної підготовки. **Ключові слова.** Постановка дихання, методи навчання вокалу, вокальна підготовка, опора звуку.

Литература

1. Вопросы вокальной педагогики. Сб. статей. Вып. 6 - Л.:Музыка,1982 - 184с.
2. Вопросы вокальной педагогики. Сб. статей. Вып. 7/Сост. А. Яковлева. - М.:Музыка,1984 - 214 с.
3. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики.- М.:Музыка,1968 - 676 с.
4. Луканин В.М. Обучение и воспитание молодого певца. - М., 1977. - 88 с.
5. Менабени А.Г. Методика обучения сольному пению. - М., 1987. - 93 с.
6. Морозов В.П. Искусство резонансного пения. - М., 2002. - 496 с.
7. Юссон Р. Певческий голос. М., 1974. - 186 с.

Подано до редакції 01.05.2011

УДК 371.134:7:7.047

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕЙЗАЖНОЙ ЖИВОПИСИ, ИСПОЛЬЗУЯ ЛИЧНОСТНО - ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД

*Перетяцько Галина Іванівна,
аспірантка кафедри педагогіки*

и управления учебными заведениями

"Крымский гуманитарный университет", г. Ялта

Актуальность. Тенденции социальных преобразований в Украине требуют формирования творческой личности способной реагировать на все социально-экономические преобразования. Эта задача подчеркивается в проекте Закона о высшем образовании: создание условий для воспитания личности молодого специалиста способного творчески мыслить, самостоятельно принимать нестандартные решения, гибко реагировать на постоянные изменения всех сфер жизнедеятельности. Проблема еще более актуализируется, когда речь идет об обучении студентов изобразительного искусства, возрастает необходимость самостоятельно творчески самосовершенствоваться в профессиональной деятельности как уникальной личности.

Анализ литературных источников. Вопросам методики обучения изобразительной деятельности, художественной педагогики высшей и средней школы посвящены исследования С.С.Алексеева, Г.В. Беды, Е.А. Кибрика, Л. В. Климовой, Н.П. Крымова, В.С. Кузина, И.В. Ланиной, Н.Я. Маслова, Б.М. Неменского, Н.Н. Ростовцева, Г.Б. Смирнова, Н.М. Сокольниковой, А.А. Унковского, А.С. Хворостова, Е.В. Шорохова, Т.Я. Шпикаловой, В. А. Фаворского, К.Ф. Юона и др.

Психология художественного творчества, психология деятельности, психология творческих способностей раскрыта в работах: Б.Г. Ананьева, А.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, В.П. Зинченко,

Е.И. Игнатъева, И.И. Ильясова, В.И. Киреенко, М.С. Когана, А.Г. Ковалева, В.А. Крутецкого, В.С. Кузина, Н.Д. Левитова, Г.И. Лернера, А.М. Леонтьева, А.Д. Логвиненко, П.Я. Якобсон и др.

Содержание личностно -ориентированного подхода в обучении раскрыто в работах Е.В. Бондаревской, А.Д. Грибановой, В.В. Серикова, В.А. Петровского, С.Л. Рубинштейн, И.С. Якиманской и др.

Проблемы совершенствования профессиональной подготовки учителя изучали: С.И. Архангельский, Е.П. Белозерцев, М.И. Дьяченко, Д.М. Забродин, С.И. Зиновьев, Т.А. Ильина, Н.В. Кузьмина, Л.М.Панчешникова, В.К. Розов, В.А. Сластенин, Н.Ф. Талызина, и др.

Нерешенные ранее части проблемы. Анализ научно-методической литературы по методике преподавания изобразительного искусства и педагогики показал, что мало разработаны условия личности - ориентированной подготовки студентов средствами пейзажной живописи, и следовательно недостаточен личностный рост и развитие способностей к стратегической деятельности, критичности, креативности.

Обучение студентов пейзажной живописи, используя личностно - ориентированный подход не всегда соответствует в должной мере современным требованиям. Многие выпускники вузов не имеют достаточно прочной базы профессиональных знаний, не владеют навыками личности - ориентированного подхода в обучении и творческой информационной деятельности, не нуждаются в постоянном самообразовании и профессиональном самосовершенствовании. Высшая образовательная школа не в состоянии научить своих выпускников на все случаи жизни, но может и обязана вооружить их опытом и методами научного познания, используя которые студенты с наименьшими затратами дополнительного труда и времени, осваивают новую информацию, пополняют знания и расширяют свой кругозор, совершенствуют творческую деятельность личности, сформируют специальные художественно-графические, живописные навыки, национальное самосознание. И в этом огромная роль отводится обучению студентов пейзажной живописи используя личностно - ориентированный подход.

Цель статьи. Раскрыть понятия личностный подход, обучение, пейзаж, живопись. Обосновать необходимость обучения студентов пейзажной живописи, используя личностно - ориентированный подход.

Основной материал. Пейзаж (франц. paysage, от pays - страна, местность), жанр изобразительного искусства (или отдельные произведения этого жанра), в котором основным предметом изображения является дикая или в той или иной степени преобразённая человеком природа [2].

Живопись - вид изобразительного искусства, произведения которого создаются с помощью красок, наносимых на какую-либо твёрдую поверхность. В художественных произведениях, создаваемых живописью, используются цвет и рисунок, светотень, выразительность мазков, фактуры и композиции, что позволяет воспроизводить на плоскости красочное богатство мира, объёмность предметов, их качественное, материальное своеобразие, пространственную глубину и световоздушную среду [2]. Художественное осмысление окружающей природы тесно связано с овладением искусства живописи, техникой ее выполнения, изучением цветоведения, рисунка, композиции.

В обучение студентов пейзажной живописи, используя личностно - ориентированный подход необходимо создать условия для

УДК 37.018. 5 (477.75): 78 (477)

ТРАДИЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ КРИМУ

Семиліт О. Є.,

аспірант кафедри педагогіки
і управління навчальними закладами
РВУЗ „КГУ”, м. Ялта

Постановка проблеми. Державна національна програма „Освіта /Україна XXI ст.” своїм стратегічним завданням реформування освіти визначає відродження і розбудову національної системи освіти. У вихованні набуває значення формування творчого потенціалу особистості на гуманістичних засадах спадщини української нації. Українська музична культура, й кобзарське мистецтво зокрема, мають великий виховний потенціал. Про значення кобзарського мистецтва для розвитку духовної культури, виховання національної самосвідомості говорили Іван Франко, Леся Українка, Микола Лисенко, Гнат Хоткевич та інші видатні митці, науковці та культурні діячі. Використання мистецької спадщини кобзарства у виховній діяльності постійно привертає увагу сучасних дослідників. О. Гданська в праці „Формування гуманістичних орієнтацій у студентів вузів культури (На матеріалі кобзарського мистецтва)” слушно зауважує: „Кобзарське мистецтво є своєрідним художньо-творчим засобом відображення, перетворення в ідеальній формі явищ духовного світу особистості і – через художні образи – здійснення мистецького впливу на розвиток її ціннісних гуманістичних орієнтацій.. [3, 4].

Аналіз досліджень і публікацій. У Криму українська музична культура має свої глибокі традиції, що, на жаль, недостатньо вивчено. Найбільш ґрунтовними працями з теми є роботи Олексія Нирка. Зокрема, в монографії „Кобзарство Криму та Кубані” простежено концертну та педагогічну діяльність видатних кримських бандуристів. [1] У історичному нарисі „Ялтинська українська трупа” О. Нирко проаналізував український художній аматорський рух в Криму на зламі XIX – XX століть, відобразив історію та діяльність українського музично-драматичного професійного театру, до складу якого входили малий симфонічний оркестр та змішаний хор. [2] Спородично з’являються публікації, присвячені діяльності окремих музичних діячів, педагогів, художніх колективів, проте системного аналізу традицій української музичної культури в Криму та в місцевих навчальних закладах ще не було здійснено.

Метою даної статті є дослідження традицій української музичної культури в навчальних закладах Криму.

Виклад основного матеріалу. З давніх-давен в Криму проживали українці, які зберігали перлини етномузики, що, в свою чергу, передавали своїм нащадкам. Відомо, що у середині XIX століття Степан Руданський мав товариство земляків, які залюбки виконували українські народні пісні в Ялті. Структуризація кримської спільноти на основі національної культури особливо інтенсифікувалась наприкінці XIX – початку XX століття. Символом урбаністичного спалаху інтересу до традиційної культури предків став популярний в усій Україні і навіть за її межами театр корифеїв. Здебільшого репертуар мандрівних театральних колективів складали музичні драми. У

Резюме. У тезах розглядається використання комп'ютерних і інтернет-технологій у процесі навчання або роботи, за допомогою вебінарів. Використання вебінарів як форма онлайн-навчання під час викладання дисциплін загального циклу. Зроблено спробу довести, що вебінари зручна технологія і засіб здійснення едукативного процесу. Спираючись на практичні дані, ми зробили відповідні висновки, які зазначені в статті. **Ключові слова:** Інтернет-технології, вебінар, онлайн-навчання, викладання дисциплін.

Резюме. В статье рассматривается использование компьютерных и интернет-технологий в процессе обучения или работы, с помощью вебинаров. Использование вебинаров как форма онлайн-обучения, во время преподавания дисциплин общего цикла. Сделано попытку доказать что, вебинары удобная технология и средство осуществления обучающего процесса. Опираясь на статистические данные, мы сделали соответствующие выводы, которые указаны в статье. **Ключевые слова:** Интернет-технологии, вебинар, онлайн-обучение, преподавание дисциплин.

Summary. This article considers usage of computer and Internet technologies while studying, or working through webinars. Using Webinars as a form of online education, during the teaching of general subjects of the cycle. Try to prove that, webinars convenient technology and means of realization the education process. Based on statistics, we made appropriate conclusions as listed in the article. **Keywords:** Internet technologies, webinar, online education, teaching subjects.

Література

1. Койчева Т.І. Підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як тьюторів для системи дистанційної освіти: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 Південноукр. держ. пед. ун-т (м. Одеса) ім. К.Д.Ушинського. — О., 2004. — 20 с.
2. Кухаренко В.М., Бойцун М., Мудрий Я.М., Сиротенко Н.Г., Тренеру з питань європейської інтеграції: Навчальний посібник /Training of the Trainers in European Integration / За загальною ред.. В.М. Кухаренка. — К.: Міленіум, 2009. — 606 с.
3. Хмель О.В. Дидактичні умови організацій дистанційного навчання студентів фізико-математичних факультетів педагогічних університетів: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09 /; Ін-т педагогіки АПН України. — К., 2006. — 20 с.
4. Електронний ресурс (<http://www.uk.wikipedia.com/>)
5. Електронний ресурс (<http://www.uk.wikipedia.org/>)
6. Електронний ресурс (<http://www.ru.wikipedia.org/wiki/>)

Подано до редакції 10.05.2011

творческого развития - научить работать различными художественными материалами, понимать язык изобразительного искусства, использовать средства художественной выразительности. При этом необходимо постоянно обогащать зрительные представления студентов и актуализировать имеющийся у них опыт. Искусство педагога состоит в том, чтобы показать учащимся высокий смысл их учения: через него, через приобщение к культуре, достижение высокого уровня образованности и лежит путь к решению многих личностных проблем. Молодой человек должен понять, что учеба формирует его конкурентоспособность, готовность к целеустремленной, волевой, высокоорганизованной и продуктивной жизни [4].

Личностный подход в педагогике - индивидуальный подход педагога к каждому воспитаннику, помогающий ему в осознании себя личностью, в выявлении возможностей, стимулирующих самостановление, самоутверждение, самореализацию [5]. **Образовательный процесс должен не только учитывать способности и возможности обучающихся, но и, опираясь на них, максимально способствовать развитию личности [3].**

Обучение - специально организованный, управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников, направленный на усвоение знаний, умений и навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей обучаемых, выработку и закрепление навыков самообразования в соответствии с поставленными целями [5]. В личностно - ориентированном подходе в обучении главную роль играет личность учащегося, его самобытность, самооценку, признание уникальности субъектного опыта, как важного источника индивидуальной жизнедеятельности. При реализации образовательного процесса необходима особая работа по выявлению субъектного опыта каждого студента, его социализация, контроль за методами учебной работы. Сотрудничество преподавателя и студента, направленное на обмен различного по содержанию опыта [6].

Обучение студентов пейзажной живописи, используя личностно - ориентированный подход предполагает предоставление свободы выбора, так как способствует развитию активности личности в учебном процессе, формированию познавательных интересов, креативных способностей, формированию отношения к другому как к безусловной ценности, умения оценивать и соизмерять свои индивидуальные способности и возможности, проявлять инициативность, самостоятельность, реализовывать личностный потенциал [3].

В последние годы возросло внимание к проблемам изобразительного искусства, теории и практики - как важнейшего средства формирования отношения к действительности, нравственного и умственного воспитания, т.е. как средства формирования всесторонне развитой, духовно богатой личности. Красота природы, окружающая человека, создает особые эмоционально - психологические состояния, возбуждает непосредственный интерес к жизни, обостряет любознательность, развивает творческое мышление, память. И в этом огромную роль играет обучение студентов пейзажной живописи используя личностно - ориентированный подход, индивидуально направляющий познавательный процесс каждого студента.

Выводы. Обучение студентов пейзажной живописи, используя личностно - ориентированный подход предусматривает специальное конструирование учебного процесса, дидактического материала, практических заданий,

методических рекомендаций к его использованию, типов учебного диалога, форм контроля над личностным развитием в ходе овладения знаниями.

Художественное образование призвано привлечь каждого в освоение и созидание жизненных ценностей. Образование развивает познавательный потенциал культуры личности, помогает в самостоятельном творческом освоении жизни и культуры. Изображая явления и формы природного окружения человека, художник выражает своё отношение к природе. Таким образом, пейзажная живопись эмоциональна, и является важным средством художественного отражения и истолкования действительности, воздействия на мысли и чувства зрителей.

Обучение студентов пейзажной живописи, используя личностно - ориентированный подход развивает индивидуальность студента, творческий потенциал, своеобразие в самовыражении.

Резюме. В данной статье раскрыты понятия – личностный подход, обучение, пейзаж, живопись. Обоснована необходимость личностно ориентированного подхода к обучению студентов пейзажной живописи. Индивидуальный подход педагога к каждому студенту в процессе обучения пейзажной живописи способствует формированию эмоционально-ценностного отношения к действительности, полной самореализации студента, раскрытия только ему присущих особенностей. **Ключевые слова:** личностный подход, обучение, пейзаж, живопись.

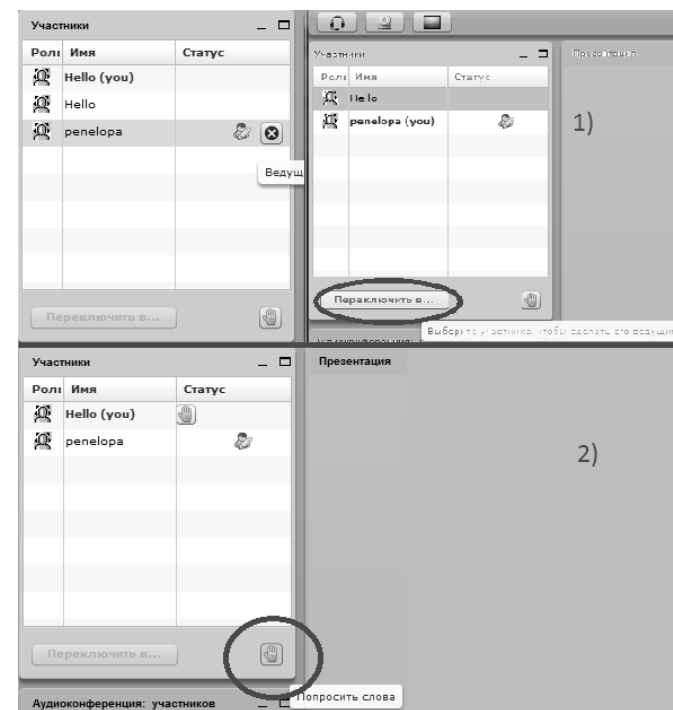
Резюме. У даній статті розкрито поняття - особистісний підхід, навчання, краєвид, живопис. Обґрунтовано необхідність особистісно орієнтованого підходу до навчання студентів пейзажного живопису. Індивідуальний підхід педагога до кожного студента в процесі навчання пейзажному живопису сприяє формуванню емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, повної самореалізації студента, розкриття тільки йому властивих особливостей. **Ключові слова:** особистісний підхід, навчання, краєвид, живопис.

Summary. In this article the following terms are revealed: the personal approach, education, landscape, painting. The necessity of personally oriented approach to teaching students of landscape painting is confirmed. The teacher's individual approach to each student during the learning process of landscape painting promotes formation of emotional-valuable attitude to reality, full self-expression of the student and disclosure of his specific features. **Keywords:** personal approach, education, landscape, painting.

Литература

1. Гребенюк Г.С. Основы композиции та рисунок. [підруч. Для учнів проф. – техн. навч. закладів.] / Г.С. Гребенюк – К.: Техніка, 1997. - 221с.: іл.
2. Популярная художественная энциклопедия. В двух томах. Том 1 - 2. А – М, М – Я. М.: Советская энциклопедия, 1986. – 448 с., 432 с.
3. Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях: [учеб. пособие для преп. учреждений сред. проф. образования] /Л.Г. Семушина, Н.Г. Ярошенко – М.: Мастерство, 2001. – 272 с.
4. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. / В.В. Сериков – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. — 272 с.
5. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: [для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений] / Г. М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.

що на деяких безкоштовних майданчиках, існує достатньо функцій для проведення семінару не гіршого за платний. Недолік платних майданчиків, на наш погляд, це великі черги, іноді можливе те що ви можете дочекатися місяць. Зручність полягає також в тому, що ви можете зайти на майданчик, та обрати будь-який вебінар, в якому надалі можете прийняти участь. Але існують закриті вебінари, для того щоб прийняти участь, потрібен можливо запис, і входить доводиться під логіном та паролем, які вам дадуть ведучі або організатори. Хочемо зауважити, що завдяки вебінару, стають доступні вузькоспеціалізовані онлайн-курси і консультації провідних фахівців з географічно віддалених від слухача місць, на що не завжди можна розраховувати у традиційній системі навчання. Використання вебінарів сприяє всебічному розвитку залучаючи новітні інформаційно-комунікаційні та психолого-педагогічні технології.



Мал. 9. Пояснення використання можливості ведучого давати слово іншому учаснику конференції, або передати керівництво над вебінаром

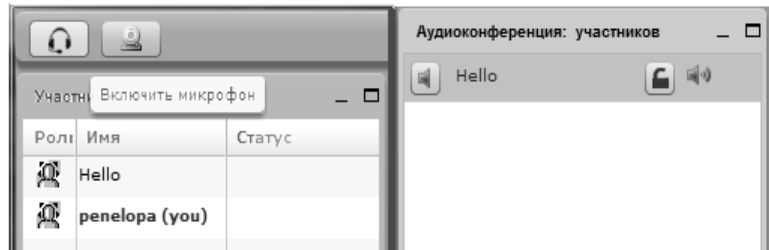
Перспективи подальших наукових розвідок вбачаються в деталізації використання вебінарів для викладання дисциплін природничо-математичного циклу.

Відео в режимі реального часу (через веб-камеру або цифрову відеокамеру)

- 1) Для початку натискаємо на кнопку «відео трансляції»
- 2) Обираєте потрібні для вас параметри.
- 3) Розпочати відео трансляцію (Мал. 7)

VoIP (аудіо зв'язок через комп'ютер в режимі реального часу з використанням навушників або колонок)

- 1) Натискаєте на кнопку «Ввімкнути мікрофон»
- 2) Далі розпочинаєте або проводити або слухати семінар (Мал. 8).



Мал. 8. Покрокове пояснення використання аудіо зв'язку через комп'ютер в режимі реального часу з використанням навушників або колонок

Можливості ведучого давати слово іншому учаснику конференції, або передати керівництво над вебінаром.

- 1) Для передачі керівництва над семінаром, достатньо обрати учасника та натиснути на кнопку (Мал. 9).
- 2) Можливість «отримати слово»

Висновки. Аналізуючи викладений матеріал можемо зробити наступні висновки:

Вебінар – це мультимедійний інструмент для організації онлайн-навчання та ділового спілкування. З цілою низкою віртуальних комунікацій, для оптимізації процесу навчання. У залежності від поставленої мети можна вибирати найбільш оптимальний формат вебінару.

Сервіс для проведення вебінарів є універсальним майданчиком для організації різноманітних форм онлайн-навчання та ділового спілкування.

Негативи співпраці з вебінарними майданчиками: великі черги на платних майданчиках, приходиться довго очікувати; безкоштовні майданчики, не володіють усіма функціями, але і тих іноді буває достатньо; багато функцій може не працювати, що є непередбаченим ускладненням.

Ми дійшли до того, що вебінари зручна технологія і засіб здійснення едукативного процесу. За допомогою онлайн-семінарів, є можливість навчатися, проводити ділові конференції, з будь-якої точки світу. Має багато можливостей (наприклад: відео зв'язок, аудіо зв'язок, можливість переглядати малюнки, текстові файли, презентації, графіки). Хоч мовлення під час вебінару є одностороннім, керівник має можливість передати слово будь-якому з учасників конференції. Існує дуже великий вибір серед «вебінарних» майданчиків. Але платний майданчик, не завжди краще безкоштовного. Тому,

6. Якиманская И.С. Технология личностно - ориентированного образования / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 175с.

Подано до редакції 10.05.2011

УДК– 37(091)(477.75)“186/194”

НАУЧНАЯ БИОГРАФИЯ А. И. МАРКЕВИЧА В ИССЛЕДОВАНИЯХ СОВРЕМЕННЫХ УЧЕНЫХ

*Хрулёв Алексей Николаевич,
ассистент кафедры педагогики
и управления учебными заведениями
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», г. Ялта*

Среди деятелей, заслуживающих на фундаментальную научную биографию, выделяется личность Арсения Маркевича.

Цель статьи заключается в изучении исследований современных ученых научной биографии А.И. Маркевича.

Изложение основного материала. Некоторые периоды жизни историка не нашли полного освещения в опубликованных воспоминаниях о нем его дочери, а также в написанных А. Маркевичем в советское время анкетах и автобиографиях [5; с. 233–238]. В связи с этим определенный интерес представляет автобиография А. Маркевича, написанная в 1929 г. В Симферополе, выявленная в фонде академика Н. Державина.

Документы, детально освещающие дореволюционный период жизни Арсения Ивановича, сохранились в Государственном архиве при Совете Министров Автономной Республики Крым. В фонде 49 «Таврическое губернское дворянское депутатское собрание» сохранилось дело «О дворянстве действительного статского советника Арсения Ивановича Маркевича» (13 августа 1915 – 12 апреля 1917), в котором есть интересные факты биографии [2]. По мнению А. Непомнящего, важнейшим библиографическим источником является обширная переписка краеведа со многими учеными из университетских центров страны, которые занимались изучением Крыма [6; с. 32–38].

Большой научный интерес представляет монография доктора исторических наук, профессора А. Непомнящего «Арсений Маркевич: Страницы истории крымского краеведения», вышедшая в 2005 году в Симферополе. Автор собрал уникальный материал о жизни и научном творчестве выдающегося историка-краеведа дореволюционных и советских времен. Большое количество источников в сочетании с последовательным использованием хронологического метода дали возможность исследователю детально отобразить жизненный и творческий путь ученого.

В работе раскрыты факторы и обстоятельства формирования А. Маркевича как организатора и руководителя крымских краеведческих исследований. В монографии справедливо подчеркивается, что участие Арсения Ивановича в работе Таврической ученой архивной комиссии вышла далеко за рамки ее главной задачи, суть которой заключалась в выявлении, сохранении и публикации архивов разных организаций и частных лиц. Кроме активного участия в этой работе Арсений Иванович развил бурную деятельность в других направлениях – охране памятников старины, подготовке

библиографических изданий, написании статей и зарисовок как крымской, так и общиисторической тематики, чем зарекомендовал себя как энергичную и разногранную личность. Особый успех получил А. Маркевич в деле подготовки и публикации Универсального справочника печатных материалов, посвященных Крыму. Эта работа выдержала три издания и несмотря на некоторые недостатки и сегодня остается единственным изданием такого типа.

По словам Ю. Пинчука и В. Горака, автору монографии удалось содержательно отобразить образ А. Маркевича не только как ученого-крымознавца, а и как гражданина. На конкретных фактах раскрыта его принципиальность, непреклонность позиции относительно разных общественно-политических вопросов. Он открыто высказывал свою поддержку правительству Николая II, режиму генерала М. Сулькевича, который стремился построить на Крымском полуострове отдельное государство (взял участие в разработке его символики), а также открыто негативно относился к большевистскому государству [3].

В работе освещены связи А. Маркевича с В. Вернадским, Б. Грековым, Н. Полонской-Василенко и другими известными деятелями науки. Приведена значительная часть эпистолярного ученого, многие письма публикуются впервые. Дана информация о малоизвестных трудах А. Маркевича и о нем.

А. Непомнящий отображает многогранную личность А. Маркевича на фоне двух качественно разных исторических эпох – дореволюционной и советской.

Скрупuleзная работа по изучению историко-этнографических отделов относительно указателя А. Маркевича показывает, что хотя указатель содержит данные о значительной части историко-краеведческой и другой литературе о Крыме, однако не охватывает ее полностью. Учтены публикации не всех газет и журналов, даже из выходивших в Крыму. Упущена включительная часть тех изданий. Характерной ошибкой, допущенной А. Маркевичем, является неверное указание выходных данных. Называя в каком периодическом издании опубликована статья, А. Маркевич не указывает его номера и даже года. Некоторые журнальные статьи описаны как отдельные издания, которых никогда не существовало. Характерно ошибочное приписывание сочинений одного автора другому. Зачастую библиографические описания работ, у которых известен автор, размещены на название, в том числе и книги, и журнальные статьи, что усложняло поиск определенной публикации.

А. Маркевич включил в указатель и архивные материалы по крымоведению, однако нигде об этом не привел полные выходные данные. Ошибкой является также помещение в указателе работ, в названия которых входят слова, созвучные с крымской терминологией, или авторов, фамилии которых аналогичны фамилиям краеведов. Приведена работа Филиппа Сегюра, которого А. Маркевич путает с Луи Филиппом де Сегюром, путешествовавшим по Крыму вместе с Екатериной II.

Большое количество информации об условиях жизни А. Маркевича в разные годы, его научных интересах содержат письма. По мнению А. Непомнящего, они помогают хотя бы приблизительно очертить ту грандиозную организаторскую работу по исследованию Крыма, которую проводил А. Маркевич как председатель крымского краеведческого общества [6; с. 32–38].

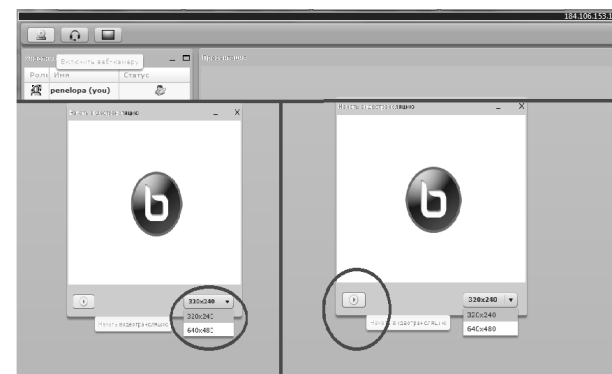


б)

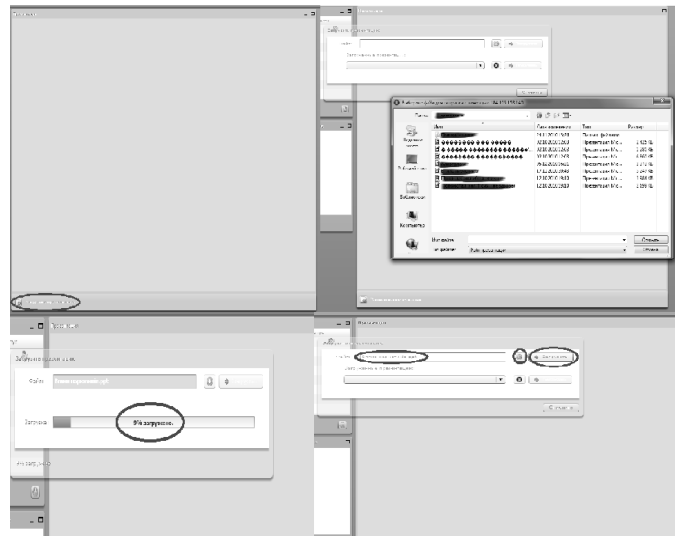


в)

Мал. 6. а). Перемикання слайдів презентації, б). Збільшення масштабу та повернення до реального розміру. в). Панель інструментів, дозволяє робити маленькі зміни та корективи. Дає можливість домальовувати, додавати фігури (прямокутник, еліпс).

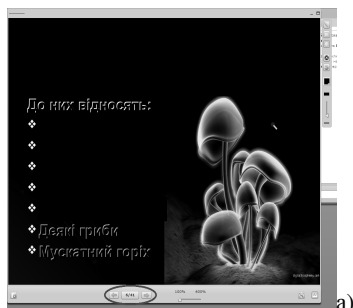


Мал. 7. Покрокове пояснення використання відео в режимі реального часу



Мал. 5. Покрокове пояснення, способу завантаження презентації

Як працювати з презентацією? Зробимо покрокову деталізацію роботи (мал. 6).



а)

В 1992 году С. Филимонов, обнаружив, что изданный при жизни А. Маркевича список его печатных работ не полон, насчитывает 64 позиции, со страниц популярной тогда газеты «Таврические ведомости» обратился к крымоведам с призывом ликвидировать отмеченный пробел [7; с. 321–334]. Последовала скрупулезная работа по выявлению и фиксации оставшихся малоизвестными печатных трудов А. Маркевича, позволившая обнародовать в 2002 году список его публикаций, насчитывающий 230 позиций.

Работая с издававшимися в Симферополе в годы Гражданской войны газетами «Таврический голос» и «Южные ведомости», С. Филимонов нашел четыре статьи А. Маркевича, не значившиеся ни в одном из изданных к настоящему времени библиографических указателей его трудов. По мнению С. Филимонова, особого внимания заслуживают статьи «Памятник Екатерине Великой» и «Насушные задачи нашей школы» поскольку побуждают современников глубже задуматься над многими вопросами давнего и недавнего прошлого, настоящего и будущего.

Резюме. В статье рассмотрены лишь некоторые исследования современных ученых научной биографии А.И. Маркевича. Выражаем надежду, что эти исследования будут продолжены и в дальнейшем, для того чтобы наши потомки могли иметь возможность знать научную деятельность А.И. Маркевича - одного из величайших представителей научной элиты Украины. **Ключевые слова:** научная биография, статья, исследование.

Summary. The article deals with only a few studies of modern scholars of A.I. Markevich's scientific biography. Hope that these studies will continue in the future, so that our descendants might be able to know the scientific activities of A.I. Markevich - one of the greatest representatives of the scientific elite of Ukraine. **Keywords:** scientific biography, article, studies.

Література

1. Географического общества Союза ССР. Вып. 7. – Симферополь, 1961. – С. 233–238.
2. Государственный архив при Совете Министров Автономной Республики Крым, ф. 49, оп. I, д. 5469.
3. Исторический журнал. №5 (23). 2005. Життєвий і творчий шлях А. І. Маркевича в контексті історії кримського краєзнавства. Юрій Пінчук, Володимир Горак.
4. Кошлякова Е. А. К 100-летию со дня рождения А. И. Маркевича // Вестник древней истории. – 1955. – №4 (54). – С. 173–175
5. Кошлякова Е. А. Памяти А. И. Маркевича // Известия Крымского отдела
6. Непомнящий А. А. Арсений Маркевич – библиограф-крымовец // Мир библиографии. – 2005. – №4. – С. 32–38.
7. Филимонов С. Б. Из прошлого русской культуры в Крыму. Поиски и находки историка-источниковеда. – Симферополь, 2010. – С. 321–334.

Подано до редакції 03.05.2011

УДК 378.036:78 (477)

ХРИСТИЯНСЬКІ ЗАСАДИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА УКРАЇНИ
В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Гнатів Зоряна Ярославівна,

викладач

Дрогобицький державний
педагогічний університет ім. І. Франка

Постановка проблеми. Серед основних завдань гуманітаризації змісту освіти - збільшення питомої ваги предметів естетичного циклу, які завдяки сукупності матеріальних і духовних факторів та засобів сприяють формуванню інтелектуального, художнього і творчо-практичного розвитку школяра. На жаль, беззаперечним є той факт, що в навчально-виховному процесі сучасної школи такі предмети вже давно перетворилися на довільні, а програми побудовані за принципом засвоєння знань. Добре продумана стратегія і тактика викладання допомогла б вирішити значне коло проблем.

Ефективним та дієвим засобом, спроможним сучасним поколінням дати можливість доторкнутися до багатовікової історії духовної культури, відчутти її витоки та збагатитися її могутнім виховним потенціалом є уроки мистецтва, зокрема музичного. Постійне звучання на уроках музики високохудожніх музичних творів розширює світосприйняття та світорозуміння школярів, допомагає усвідомити сутність свого життя.

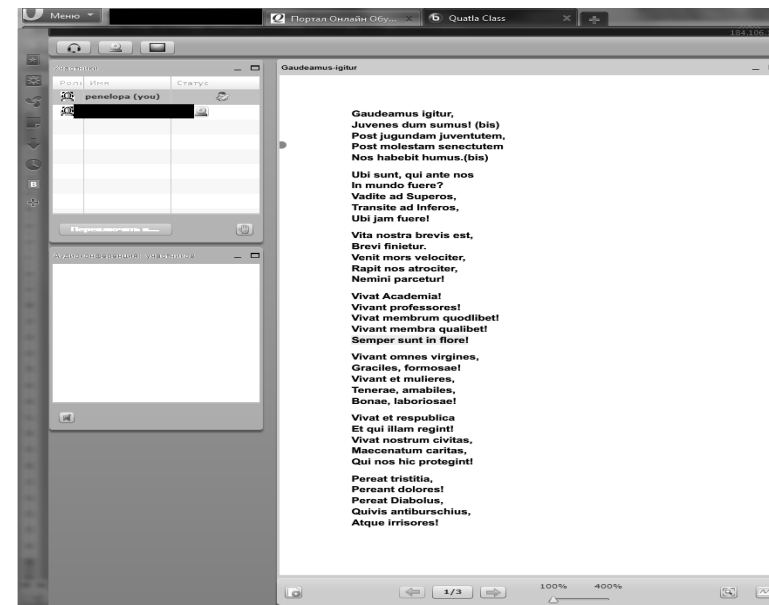
Українська музична культура споконвіку розвивалася і продовжує розвиватися у трьох основних напрямках: народна, релігійно-духовна та професійна музика. Духовна музика разом із народною складає найдавніший пласт вітчизняної культури – це частина життя народу, особливості його світосприйняття, сторінки його історії. Власне, про значення та місце останньої в сучасному процесі освіти йтиметься в даній статті.

Аналіз досліджень і публікацій. Кількість наукових досліджень, присвячених проблемам розвитку духовності, а також досліджень, безпосередньо чи опосередковано пов'язаних із використанням духовної музики, впливу духовних творів на розвиток освіти й мистецтва за останнє десятиліття помітно збільшилася. Серед них праці відомих педагогів, філософів, мистецтвознавців Л.Кияновської, Л.Корній, О.Трохановського, А.Комісаренка, В.Андрушенка, В.Скотного, О.Вишневського та ін.

Мета статті – висвітлити актуалізацію сучасного процесу освіти школярів на основі християнських засад національної культури, зокрема української духовної музики.

Виклад основного матеріалу. Незважаючи на те, що людина живе в матеріальному світі, і мабуть має найбільше потреб в матеріальних речах, все ж такі духовні потреби та ідеали завжди залишаються вищими цінностями особистості.

У вихованні молодого покоління велику роль відіграє релігійна традиція українського народу, яка, розкриваючи характер взаємозв'язків та взаємовідносин людини з Богом і Духовним світом, містить у собі стратегію виживання та сталої духовної еволюції людини і людства, що ґрунтується на вічних Божих заповідях Любові, Добра, Милосердя, Людяності. Релігійні морально-духовні настанови тисячоліттями скеровували напрям розвитку людства. Попри те, що в 35 статті Конституції України зазначено, що церква і



Мал. 4. Функція демонстрації текстових файлів

Важливою функцією програм для організації конференц-зв'язку через Мережу є спільне використання додатків (application sharing). Це означає, що один учасник веб-конференції може передати контроль над додатком (наприклад, браузером, таблицею тощо) будь-якому іншому учаснику.

Окрім презентацій, ви можете викласти, все що завгодно (текстові файли, малюнки, фотокартки тощо). (мал. 3-4)

Окрім спільного використання додатків (application sharing), та передачі контролю над додатком іншому учаснику конференції, ведучий може дати слово іншому учаснику конференції, або передати керівництво над вебінаром.

Отже з висновку негативи співпраці з вебінарними майданчиками:

Великі черги на платних майданчиках, приходиться довго очікувати. Безкоштовні майданчики, не володіють усіма функціями, але і тих іноді буває достатньо. Багато функцій може не працювати, що є непередбаченим ускладненням.

Аспекти використання вебінару під час викладання дисциплін загального циклу:

Завантаження слайдових презентацій (зазвичай створених за допомогою PowerPoint).

Для того щоб завантажити презентацію потрібно натиснути на кнопку «завантаження», далі обрати файл презентації, котрий вам потрібен, дочекатися завантаження презентації, та презентація готова до використання (мал. 5).

Повний аналіз платформ для проведення вебінарів можна отримати за адресою <http://quatla.com/>, ми приводимо типові функції конференц-зв'язку (Мал. 2):

- Слайдові презентації (зазвичай створюються за допомогою PowerPoint) (мал. 2).

- Відео в режимі реального часу (через веб-камеру або цифрову відеокамеру).

- VoIP (аудіо зв'язок через комп'ютер в режимі реального часу з використанням навушників або колонок).

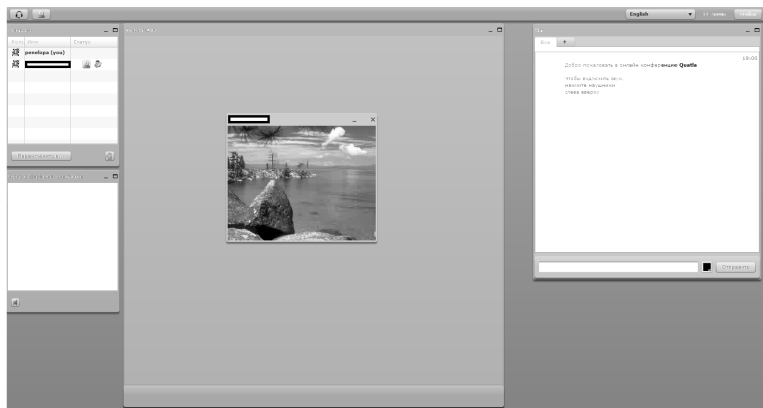
- Веб-тури – коли адреси сторінок, дані форм, cookies, скрипти та інша інформація про сеанс може бути передана іншим учасникам з метою використання її для наочного навчання з елементами входу в систему, кліками тощо. Даний тип функцій гарний для демонстрації сайту при безпосередній участі користувачів.

- Запис (розміщується за унікальним веб-адресою, для наступного перегляду \ прослуховування будь-яким користувачем Інтернету).

- Whiteboard (електронна дошка для коментарів, на якій ведучий і слухачі можуть залишати позначки або коментувати пункти слайдової презентації).

- Текстовий чат – для сеансів питань і відповідей у режимі реального часу, що проводяться тільки для учасників конференції. У чаті можливо як групове (повідомлення видно всім учасникам) так і приватне спілкування (розмова між двома учасниками).

- Голосування та опитування (дозволяють ведучому опитувати аудиторію, надаючи на вибір кілька варіантів відповідей).



Мал. 3. Функція демонстрації фото карток

- Screen sharing / видалений робочий стіл / спільне використання додатків (коли учасники можуть переглядати все, що вже було відображено на їх моніторі провідним веб-конференції. Деякі програми спільного використання мають функції видаленого робочого столу, що дозволяє учасникам частково управляти комп'ютером (екраном) ведучого. Однак це функція широкого поширення не отримала).

громадські організації в Україні відокремлені від держави, а школа – від церкви, в деяких питаннях школа повинна співпрацювати з церквою, бо загальний гуманізм релігійного вчення – це складова нашої культури, а без знання Біблії багато творів як музичного, так і образотворчого мистецтва та літератури будуть незрозумілими.

Видатні вчені сучасності дедалі наполегливіше говорять про повернення до світорозуміння, закладеного в біблійному вченні. "Нині для забезпечення нормального людського життя, як ніколи необхідне повернення до втраченого впродовж минулого століття зв'язку наукового знання з релігійними, духовними і моральними цінностями. Саме освіта покликана нині стати об'єднавчим стрижнем, навколо якого й стане можливим формування фундаментальних духовних цінностей людства. Адже саме освіта насамперед сприяє моральному і духовному вдосконаленню особистості" [5, 255].

"Сутність людини – духовна; стрижень життя – духовний; основа основ підготовки людини до життя розгортається через формування духовності, чим, власне, й опікується освіта. Останнє зумовлює статус освіти як одвічної духовної цінності для всіх історичних часів і народів. І доки існуватиме людина, духовність (сформована засобами навчання і виховання) буде головним виміром її соціальності, критерієм особистості, гарантом самореалізації" [1, 6].

„Першим і фундаментальним мусимо прийняти визнання, що духовність – це певний стан людини і суспільства, який формується, виробляється важкою працею душі самої людини і самого суспільства, за участю їх власної волі і власних зусиль... Другою суттєвою особливістю духовності є те, що їй завжди властива певна спрямованість – націленість на ідеал... Наука допомагає людині зрозуміти зміст ідеалу, мистецтво вказує на його досконалість і красу, релігія – дає відчуття інтимної близькості до нього... Наступним кроком, що веде до розуміння духовності, є вибір предмета віри – самого ідеалу... У християн на вершині ієрархії ідеалів посідає образ Творця, що втілює в собі поняття Любові і Добра" [2, 225-226].

Українську музику важко уявити без її діалогу із сакральними традиціями. Адже протягом всієї історії людства музиці і релігії були властиві найтісніші зв'язки. Музика обслуговувала релігійний культ, виражала релігійні настрої, підкріплювала своєю художньою силою релігійну ідеологію.

В музикознавчій літературі зустрічаються паралельно декілька визначень: “церковна музика” (musica ecclesiastica, musica da chiesa), “духовна музика” (spiritual music, geistliche Music), “релігійна музика” (musica sacra), музика літургійна чи богослужбова та паралітургійна. Очевидно, що два останні визначення є найточнішими з огляду функційності: музика, що необхідна для провадження богослужіння, і музика, яка інспірована релігійною тематикою і безпосереднього відношення до Літургії не має. З огляду на якісні характеристики (тобто відповідність характерові культу) таке розмежування нічого не додає. Визначення “духовна музика” не є достатньо точним, оскільки кожна добра музика є духовною [6, 244].

Впродовж двох тисячоліть розвитку християнської церковно-музичної традиції сформувався величезний масив літургійної та паралітургійної музики.

Ще в X столітті, з часу, коли Київ стає центром духовних піснеспівів, по всій території Русі розповсюджується українськими співаками київський знаменний розспів. Великий вплив мав партесний спів XVI-XVII століть, у XVIII-XIX століттях творчість Д.Бортнянського, А.Веделя та М.Березовського.

Кінець XIX - початок XX століття українську музичну культуру збагачили кращими зразками духовної музики такі видатні композитори як М.Лисенко, П.Коцицький, О.Кошиць, М.Леонтович, Я.Степовий, К.Стеценко та ін. У II-ій половині XX - на початку XXI століття українські композитори стали активно розробляти релігійно-духовну тематику. Серед широкого і різноманітного звертання таких митців, як М.Скорик, Л.Дичко, В.Камінський, О.Козаренко, Є.Станкович, М.Ластовецький та багато інших до традиційних духовних жанрів виділяється інтерес до православної літургії.

Таке багатство духовної спадщини українських композиторів не може залишатися поза увагою в сучасному навчально-виховному процесі та вимагає до себе більшої уваги та акцентуації в програмах мистецьких дисциплін, де лише, наприклад, за програмою Б. Фільц "Музичне мистецтво" [7] у 5 класі у II семестру вивчається тема "Духовне мистецтво". Слухається твір А.Веделя "Херувимська". У 6 класі в I семестрі (тема №2 "Я і музика") вивчається "Рондо" з "Маленької нічної музики", "Lacrimosa" з "Реквієму" В.А.Моцарта, а в II семестрі (тема "Духовне мистецтво") вивчається хорівий концерт № 24 Д.Бортнянського.

Згідно з програмою "Художня культура" за редакцією Л. Масол [4] в 9 класі (I семестр, тема № 2 "Музична культура Київської держави") пропонується до вивчення народна, природно-світська, церковна музика. Давньоруські музиканти. Музичні інструменти. Народний епос. В II семестрі (тема "Художня культура XVII-XVIII ст. Музична культура") вивчаються церковний спів, партесний концерт, хорівий концерт та його творці (М. Березовський, Д.Бортнянський, А. Ведель), канти Г. Сковороди.

Використання духовної музики як предмету педагогічного впливу в процесі едукції – це не тільки вплив на естетичні смаки, але й постійний розвиток неповторних рис індивідуальності особистості, адже духовна музика здатна вирвати індивіда з натовпу, зробити його духовно багатим, незалежним, сформувати ні на що не схожий внутрішній світ і вже через естетичний ідеал, усвідомлення власного „я” і своєї духовної сутності, така альтернатива природно переходить у область вироблення етичних, моральних переконань, етичних постулатів християнства [3, 203].

Висновки. Розгляд проблеми формування духовної культури особистості лишає значний простір для подальшої її розробки. Актуальність наступних досліджень зумовлено цілою низкою причин. Це, по-перше, багатогранність проблеми, яка виникає на перетині різних галузей наукового значення – культурологічного, педагогічного, естетичного, мистецького, філософського і потребує розстановки нових акцентів відповідно до сучасних віднайдень в кожній з наук. По-друге, гостроту звучання проблеми формування духовної культури особистості в наш час зумовлено соціальними умовами. Ринкові відносини роблять нас свідками того, як девальвуються духовні цінності, як споживацькі настрої затуляють бажання пізнавати, діяти, творити. Звідси із значної частини учнівської і студентської молоді спостерігається зубожіння життєвих і мистецьких пріоритетів.

Що дає дітям залучення до духовної музики? По-перше, знання історії і джерел культури своєї країни. По-друге, духовна музика, як синтез релігії і мистецтва, слугує засобом естетичного і морального виховання. Вона допоможе повернути дітей до совісті, добра, краси, благородства, внутрішньої дисципліни, філософському осмисленню оточуючого середовища, спонукатиме розвитку почуття любові і співчуття до ближніх, бережливому

Веб-конференції, які припускають «одностороннє» мовлення спікера і мінімальний зворотний зв'язок від аудиторії, називають вебінарами.

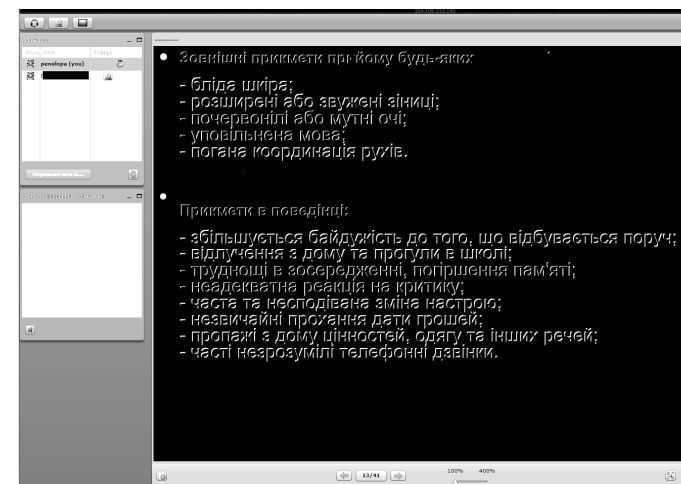
Онлайн-семінари проводяться на «вебінарних» майданчиках. Майданчик вебінарів – Інтернет-сайт (або портал), призначений для проведення онлайн-заходів. Наприклад <http://quatla.com/>. На якому буде відбуватися пояснення у використанні(мал.1).

Для того щоб розпочати проведення вебінару, тобто його початкову організацію: Потрібно знайти Майданчик.

Майданчики можуть бути безкоштовними або платними. У даному випадку безкоштовний варіант не завжди гірше платного. Деякі вільні майданчики мають необхідний функціонал, хоча зазвичай обмежують ведучого за кількістю учасників. Існують й інші недоліки: відсутність технічної підтримки та перешкоди в трансляції, пов'язані з великою завантаженою безкоштовних сервісів.



Мал.1 Демонстраційна версія вебінарного майданчику



Мал. 2. Демонстрація презентації

онлайн-навчання дозволяють дистанційно отримувати знання в найрізноманітніших напрямках, набувати нові навички та вміння. Завдяки вебінару, стають доступні вузькоспеціалізовані онлайн-курси і консультації провідних фахівців з географічно віддалених від слухача місць, на що не завжди можна розраховувати у традиційній системі навчання.

Онлайн-тренінги дають слухачам можливість удосконалювати свої особисті або професійні якості, а для тренерів та викладачів вебінари є унікальною можливістю звернутися до багатомільйонної аудиторії Інтернету. Число слухачів вебінару не обмежена, і ці заняття можуть відвідати люди з усіх куточків планети. Цікава форма онлайн-тренінгів і для комерційних організацій. Будь-яке підприємство, що має розгалужену мережу філій, стикається з проблемою професійного вдосконалення персоналу на місцях. Онлайн-тренінги дозволяють успішно вирішувати ці завдання, не відриваючи людей від основної роботи. Вебінари значно скорочують витрати на відрядження організації.

Вебінари як інструмент ділового спілкування: онлайн-наради, онлайн-презентації, онлайн-зустрічі, онлайн-конференції. Онлайн-презентації. Достовірну і якісну інформацію тепер можна викласти для усієї цільової аудиторії без обмежень у часі і просторі. Онлайн-презентації дозволяють продемонструвати нові товари та послуги, докладно розповісти про їхні особливості, а також отримати від слухачів зворотний зв'язок – у вигляді анкетування, опитувань, безпосереднього спілкування в чаті. Онлайн-презентацію зручно провести на спеціалізованому сервісі, яким є портал, зробити запис вебінару, а посилання на неї потім використати для подальшої роботи з клієнтською базою.

Онлайн-зустрічі, онлайн-наради, онлайн-конференції. Для компаній, що освоїли технологію організації і проведення вебінарів, цей сервіс стає незамінним засобом вирішення багатьох щоденних завдань: онлайн-зустрічі з розподіленими з обговоренням складних питань у режимі реального часу, онлайн-наради між великою кількістю співробітників, розташованих в різних офісах, вирішення інших комунікаційних завдань всередині великої корпорації. Онлайн-конференції стають зручною формою комунікацій для політичних партій і громадських рухів. Організація контрольованих онлайн-зустрічей є унікальним інструментом у практиці шлюбних агентств.

Таким чином, сервіс для проведення вебінарів є універсальною площадкою для організації різноманітних форм онлайн-навчання та ділового спілкування.

Різновиди проведення вебінару. Онлайн-семінар – різновид веб-конференції, проведення онлайн-зустрічей або презентацій через Інтернет у режимі реального часу. Під час веб-конференції кожен з учасників знаходиться біля свого комп'ютера, а зв'язок між ними підтримується через Інтернет за допомогою завантаження програми, встановленої на комп'ютері кожного учасника, або через веб-додаток. В останньому випадку, щоб приєднатися до конференції, потрібно просто ввести URL (адреса сайту). [5]

Веб-конференції (англ. Web conferencing) – технології та інструменти для онлайн-зустрічей та спільної роботи в режимі реального часу через Інтернет [6]. Веб-конференції дозволяють проводити онлайн-презентації, спільно працювати з документами і додатками, синхронно переглядати сайти, відеофайли і зображення. При цьому кожен учасник знаходиться на своєму робочому місці за комп'ютером.

ставленню до природи, взивати до совісті і милосердя та стати однією із форм художнього пізнання світу. По-третє, з активним залученням духовної музики на уроках музичного мистецтва і літератури, слуховий досвід дітей поповниться новими інтонаціями, образами, відмінними від фольклору і класичної світської музики. Через духовну музику діти дотикаються до вічних моральних істин, розкривають в собі внутрішню гармонію світосприйняття. Варто зазначити, що попри значний потенціал творів духовної тематики має місце їх недостатня „присутність” в шкільних програмах та використання на інтегрованих уроках в сучасній школі.

Резюме. В статті висвітлюється необхідність цілеспрямованої системи особистісного виховання школярів засобами музичного мистецтва, а саме – через потенціал духовної музики. Адже сприйняття сакрального мистецтва (зокрема, слухання музики) є складним духовним завданням. Воно вимагає витривалості, уваги, зосередження, концентрації, спонукає бажання працювати над собою тощо. Все це веде до одного із основних складових сучасного процесу едукції – розвитку особистості. **Ключові слова:** мистецтво, духовність, релігійні цінності, українська духовна музика, процес едукції.

Резюме. В статье освещается необходимость целенаправленной системы личностного воспитания учеников средствами музыкального искусства, а именно с помощью потенциала духовной музыки. Ведь восприятие сакрального искусства (в том числе слушание музыки) является сложным духовным заданием, которое требует выдержки, внимания, сосредоточенности, концентрации, вызывает желания работать над собой и т.д. Это способствует одной из основных составляющих процесса эдукции – развития личности. **Ключевые слова:** искусство, духовность, религиозные ценности, украинская духовная музыка, процесс эдукции.

Summary. The article elucidates the necessity of single-mindedness system of bringing up pupils by means of musical art, namely through the potential of spiritual music. However the perception of sacred art (specifically, listening to music) is a difficult spiritual task. It requires persistence, attention, concentration, induces a desire to do one's best. All this leads to one of the main components of modern process of education - the development of personality. **Keywords:** art, spirituality, religious values, Ukrainian sacred music, edukatsiyi process.

Література

1. Андрущенко В. Духовна сутність освіти //Вища школа України. - 2007. - №1 (24). - С. 5-10.
2. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки.– Посібник для студентів вищих навчальних закладів. Видання друге, допрацьоване і доповнене. Дрогобич: Коло, 2006. – 608с.
3. Комісаренко А. Християнська православна музика, як духовна альтернатива проти гріховності популярного мистецтва//Філософія. Культура. Життя: Міжвузівський збірник наукових праць:Ф56 Спеціальний випуск. – Дніпропетровськ:ДДФА, 2008. – 310с.
4. Масол Л. Впровадження нових програм з мистецтва і художньої культури // Мистецтво та освіта. – 2001. – №3. – С.27-30.
5. Скотний В. Раціональне та ірраціональне в науці й освіті. – Київ-Дрогобич: Коло, 2003. – 288с.
6. Трохановський О. Що таке церковна музика? (Музично-історичний, богословський та творчий аспекти) // KALOPHONIA: Науковий збірник з

історії церковної монодії та гимнографії. Число 2. – Львів: Видавництво Українського Католицького Університету, 2004. – С.243-250.

7. Художньо-естетичний цикл програми для загальноосвітніх навчальних закладів. 5-8 класи. Авт. Б.М.Фільц, І.М.Белова, Г.Б. Букрєєва та ін. – Київ, - 2005. – 233с.

Подано до редакції 14.05.2011

УДК 159.92

ГЛУБИННАЯ ПСИХОКОРРЕКЦИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

*Григорова Ирина Рудольфовна,
старший преподаватель
кафедры психологии
РВУЗ КИПУ, г. Симферополь*

Данный период развития украинского государства сопровождается сложными процессами демократизации и является переходом к более высокому уровню общественного развития. В законах Украины, в частности «Об образовании», «О высшем образовании» определяется необходимость развития образования в соответствии с прогрессивными тенденциями современной науки, которые имеют гуманистическое направление. В связи с этим все большее значение приобретает глубинная психология, развитие которой открывает новые перспективы развития нации.

В связи с этим проблема самосовершенствования личности будущего психолога, приобрела особую актуальность сегодня. Данной проблемой вплотную занимается академик, исследователь украинской психологии Т. С. Яценко и представители её научной школы в различных аспектах. В частности, изучению методики подготовки психолога-практика посвящены работы О. Г. Солодуховой, М. П. Зажирка, А. Г. Белой, Б. Б. Иваненко.

Особенностью затронутой нами проблемы является то, что в зарубежной практике преимущественно говорится о глубинной психологии и основанных на ней методах психотерапевтического воздействия, в то время как термин коррекция нашими зарубежными коллегами практически не используется. В отечественной психологической практике широко используется термин коррекция, к которому прибегают чаще и охотнее, нежели к термину психотерапия, особенно в рамках высшего образования.

Мы взяли на себя задачу очертить рамки применимости категории глубинная психокоррекция и показать эвристичность ее использования в описании феноменов, относящихся к сфере высшей школы, качества образования, формирования ПВК психологов-практиков, что подразумевает гармоничное сочетание и совмещение отечественной и зарубежной методологий использования глубинно-психологического знания в подготовке психологов-практиков.

Анализ современных научных исследований по проблеме профессиональной подготовки будущих психологов позволяет констатировать, что несмотря на представленность этого вопроса в научных психологических исследованиях, остается недостаточно разработанной категория личностной психокоррекции будущего психолога и оптимальные пути ее обеспечения.

2)Класифікація вебінарів (Вебінари як форма онлайн-навчання: онлайн-курси, онлайн-семінари, онлайн-тренінги; вебінари як інструмент ділового спілкування: онлайн-наради, онлайн-презентації, онлайн-зустрічі, онлайн-конференції).

3)Різновиди проведення вебінару.

4)Аспекти використання вебінару під час викладання дисциплін загального циклу.

Виклад основного матеріалу. Перші системи текстового спілкування в режимі реального часу, такі як IRC (Internet Real Chat), з'явилися на самому початку історії Інтернету, в кінці 1980-их. Веб-чати, ПЗ для миттєвого обміну повідомленнями побачили світ у середині 1990-х. Перша ж повноцінна можливість конференц-зв'язку з'явилася в кінці 1990-х, після чого було розроблено безліч інших засобів спілкування в режимі реального часу.

Торгівельний знак терміна «webinar» був зареєстрований в 1998 році Еріком Р. Корбі (Eric R. Korb), але він був оскаржений в суді і зараз належить компанії InterCall. [1]

Поняття вебінару. Вебінар - це сучасний мультимедійний інструмент для організації онлайн-навчання та ділового спілкування через Інтернет[4].

Вже саме походження слова вебінар (web + семінар) частково відповідає на питання «що таке вебінар?», Оскільки передає його суть: навчання за допомогою веб-технологій. Ви можете, не виходячи з дому, відвідувати онлайн-курси, приймати участь в онлайн-семінарах або онлайн-тренінгах різної тематики. Завдяки сучасним мультимедіа для учасників вебінару створюється ефект повної присутності – ви отримуете не тільки нову інформацію, але і можливість прямого спілкування з тренером та колегами по навчанню, а також індивідуальні консультації викладачів і допомогу у важких питаннях.

Крім online-навчання, за допомогою технології проведення вебінарів можна вибудувати цілу систему віртуальних комунікацій - онлайн-презентації, інтернет-конференції, онлайн-зустрічі. Таким чином можна не тільки оптимізувати процес дистанційної освіти, але й вирішити проблему віддаленого спілкування філій з головним офісом в середовищі великих корпорацій, менеджерів або служб підтримки з клієнтами і т.д.

Вебінари бувають різних видів і покликані вирішувати різноманітні завдання. Але в будь-якому випадку процес комунікацій відбувається наступним чином: тренер або викладач, перебуваючи перед своїм комп'ютером, веде заняття, спілкуючись з аудиторією за допомогою веб-камери, мікрофона і навушників (динаміків), спілкуючись з аудиторією в аудіо-, відеоформаті і в чаті. Мультимедійні засоби майданчики для проведення вебінарів дозволяють демонструвати слайди, графіки, схеми та відеозаписи, завантажувати документи в різних форматах, використовувати «дошку для малювання», проводити опитування. Ведучий вебінару може також «передати мікрофон» учаснику.

Отже можемо зробити висновок, що вебінар – це мультимедійний інструмент для організації онлайн-навчання та ділового спілкування. З цілою низкою віртуальних комунікацій, для оптимізації процесу навчання. У залежності від поставленої мети можна вибирати найбільш підходящий формат вебінару.

Класифікація вебінарів. Вебінари як форма онлайн-навчання: онлайн-курси, онлайн-семінари, онлайн-тренінги Різноманітні форми

УДК 378.091.21:004

ВИКОРИСТАННЯ ВЕБІНАРІВ ТА ЇХ РОЛЬ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

*Бодненко Дмитро Миколайович,
канд. пед. наук
кафедра інформаційних технологій
і математичних дисциплін
Інститут лідерства і соціальних наук
Волохова Дарія Володимирівна,
студентка гуманітарного інституту
Лебедюк Денис Олександрович,
студент Інституту лідерства і соціальних наук
Київський університет імені Бориса Грінченка*

Постановка проблеми. Різноманітні форми онлайн-навчання дозволяють дистанційно отримувати знання в самих різних напрямках, набувати нові навички та вміння. Завдяки вебінару, стають доступні вузькоспеціалізовані онлайн-курси і консультації провідних фахівців з географічно віддалених від слухача місць, на що не завжди можна розраховувати у традиційній системі навчання.

Проблемою, яку ми розглядатимемо у цій статті є здобуття навичок у використанні вебінарів, під час роботи та навчального процесу. В наш час, коли комп'ютерні технології задіяні майже в усьому, що оточує людей, освіта залишається однією з небагатьох білих плям, в якій комп'ютерні технології не займають належного місця. Також ми розглядаємо аспекти використання вебінару під час викладання, як форму спрощення навчального процесу, і подальшої зацікавленості учнів.

Аналіз публікацій. По всій Україні ведуться теоретичні дослідження розв'язку даного питання зокрема в Національному університеті "Львівська політехніка" та Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності цим питанням опікується Б.І.Шуневич та А.С. Кахович, які висвітлюють в технологію укладання дистанційних курсів в віртуальному навчальному середовищі LIAS, в Луганському фаціальному педагогічному університеті М.А.Семенов спільно з Криворізьким політехнічним університетом А.М.Стрюк та компанією "АВ-Консалтинг" О.В.Осмятченко, Є.П.Готов створюють та готують тьюторів дистанційного навчання в системі дистанційного навчання "АГАПА", Проблемна лабораторія дистанційного навчання Н.Г.Сиротенко, Г.С.Молодих в Національному технічному університеті "Харківський політехнічний інститут" на чолі з В.М.Кухаренко має цілу низку доробок щодо підвищення кваліфікації викладачів в контексті використання технологій дистанційного навчання, а також представники інших навчальних закладів Ю.О.Зубань, Д.Б.Рождественська, О.О.Стельмах, Г.М.Кравцов, А.В.Соломенний, В.І.Лагно, П.І.Федорчука та багато інших.

Мета даної статті – навести експериментальний процес підготовки викладачів вищих навчальних закладів до здійснення дистанційного навчання, засобами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Завданням нашого дослідження є розкрити наступні питання:

1) Поняття вебінару.

Данная работа направлена на исследование особенностей целостной глубинно-психологической коррекции будущего психолога, а также на выявление стойкой взаимосвязи личностной психокоррекции будущего психолога-практика с формированием его профессионализма, что делает необходимым регулировку понятийного аппарата, включающего в том числе и понятие психокоррекции.

Феномен психокоррекции связан с развитием практической психологии, которая ставит несколько другие цели и задачи, чем академическая психология. Понятие "практическая психология" происходит от слова "практика" (от греческой - деятельный, активный), которое означает материальную, чувственно предметную, целеустремленную деятельность человека, который имеет целью преобразование естественных и социальных объектов и выступает основой познания. В широком понимании под практикой понимают все виды чувственно предметной деятельности. Результатом практики является сотворение мира социальной и культурной предметности, в котором объективированы все существенные силы человека - способности, воля, стремление, осмысленность, чувство, умение. Психологическая практика способствует обогащению индивидуального опыта, может изменять уровень осмысленности и характер потребностей, влиять на выбор ценностей, содействовать формированию тех или иных целей и отношения к социальным нормам. В современных исследованиях отмечается, что такая практика служит сохранению психологического здоровья и предотвращению деструктивных явлений в поведении субъекта. В центре внимания практической психологии находятся не теоретические знания, а человек и его индивидуально неповторимая психика, учитывается общая для всех людей тенденция "к силе" [8], которая может реализоваться путем искажения реальности. Понимание необходимости осуществления личностной психокоррекции помогает будущему психологу приобрести реальную психологическую силу путем высвобождения когнитивных способностей из зажимов инфантильных тенденций.

Важно отметить, что на различных этапах развития психологической науки исследователи обращали внимание на необходимость создания теории профессиональной работы психолога, которая помогла бы в осуществлении психоаналитической практики. Термин "психокоррекция" употребляется в украинской и зарубежной научной литературе для обозначения специфического вида деятельности психолога-практика. Так, дается сжатое определение психокоррекции, которое часто подменяется понятием психотерапии, а также, указывается на тождественность терминов "психокоррекция" и "психологическое вмешательство". Последний употребляется в зарубежной литературе как синоним психокоррекции. В "Положении о психологической службе в системе образования Украины", разработанном Министерством образования и науки Украины, разграничиваются понятия диагностики, психокоррекции, психопрофилактики и реабилитации. Диагностика сводится к "обследованию детей и подростков, их групп и коллективов"; коррекция это "осуществление психолого-педагогических мероприятий для устранения отклонений"; профилактика - "своевременное предупреждение отклонений в становлении личности"; реабилитация - "преставление помощи детям и подросткам в кризисных ситуациях". Есть основания утверждать, что целостный подход к пониманию психики с учетом специфики работы с психологически здоровыми

людьми предусматривает слияния психодиагностики и коррекции, которая способствует профилактическим и реабилитационным моментам в процессе практической работы.

В общих чертах психокоррекцию определяют как систему мероприятий, направленных на исправление психологических изъянов и поведения человека, посредством специальных средств психологического влияния, потому "психокоррекция должны быть подданными изъяны, которые не имеют органической основы и не представляют собой стойкие качества, которые формируются достаточно рано и в дальнейшем практически не изменяются"; "психокоррекция - это изменение устоявшихся характеристик субъекта, стабилизированных в процессе жизнедеятельности, что имеет целью актуализацию внутреннего потенциала "Я" субъекта; путь анализа целостных явлений психики в единстве сознательного и несознательного аспектов психики субъекта.

Применение термина "личностная психокоррекция" сегодня является неоднозначным. С одной стороны, оно выступает синонимом понятия "коррекция личности", которая предусматривает специфическую рефлексивную деятельность субъекта, с другой - применяется для обозначения целостного процесса практической работы, актуализирующего динамику психических проявлений личности. Необходимо акцентировать внимание на общности понятий "личностная психокоррекция" и "глубинно-психологическая психокоррекция", которые часто отождествляются. Понятие "глубинно-психологическая коррекция" очерчивает непосредственную практику в условиях психокоррекционного процесса, "личностная коррекция" употребляется преимущественно в контексте подчеркивания аспектов профессиональной подготовки практических психологов.

Существует существенное отличие между понятиями "психотерапия" и "психокоррекция": психотерапия - это система медико-психологических средств, которые применяются врачом для лечения разнообразных заболеваний, а психокоррекция - совокупность психологических приемов, которые используются психологом с целью исправления изъянов поведения психически здорового человека. Психокоррекция применяется в работе с психически здоровыми людьми, способными к самоанализу и прогрессивным самоизменениям. Психотерапия предусматривает комплексное лечебное влияние на субъекта при многих психических, нервных и психосоматических расстройствах, тогда как в целом психокоррекция и психотерапия направляются на оптимизацию психического, эмоционального состояния субъекта, а определены личностные деструкции могут попадать как в сферу влияния психокоррекции, так и психотерапии. Говоря об отличиях психокоррекционного процесса от психотерапии, А.А.Осипова определяет специфические черты психокоррекции. Психокоррекция ориентирована на психологически здоровую личность, которая имеет в повседневной жизни проблемы, а также на людей, которые желают изменить свою жизнь или ставят целью развитие собственной личности; в круг внимания психолога в процессе психокоррекции попадают здоровые стороны личности, которые имеют незначительные нарушения; таким образом, психокоррекционное воздействие направляется на поведение и развитие личности.

Психокоррекция с ее направлением на нивелировку деструкций психики субъекта внешне может напоминать воспитание. З.Фрейд отмечал, что в

Summary. World and domestic experience of organization of master's degree preparation is analysed. Possibilities of master's degree preparation are certain in forming of bases of professionalism of future teachers for higher school. It is well-proven that a master's degree preparation on the present stage of development of society is a major link in preparation of high-professional teachers of higher school. **Keywords:** teacher of higher school, master's degree preparation, professionalism.

Резюме. Проанализирован мировой и отечественный опыт организации магистерской подготовки. Определены возможности магистратуры в формировании основ профессионализма будущих преподавателей для высшей школы. Доказано, что магистратура на нынешнем этапе развития общества является важнейшим звеном в подготовке высокопрофессиональных педагогов высшей школы. **Ключевые слова:** преподаватель высшей школы, магистратура, профессионализм.

Резюме. Проаналізовано світовий і вітчизняний досвід організації магістерської підготовки. Визначені можливості магістратури у формуванні основ професіоналізму майбутніх викладачів для вищої школи. Доведено, що магістратура на нинішньому етапі розвитку суспільства є найважливішою ланкою у підготовці високопрофесійних педагогів вищої школи. **Ключові слова:** викладач вищої школи, магістратура, професіоналізм.

Література

1. Бельмаз Я.М. Подготовка преподавателей ВНЗ у Великій Британії через магістратуру / Бельмаз Я.М. // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб.наук.пр. / Редкол.: Т.І.Сущенко та ін. – Запоріжжя. – 2007. – Вип.44. – С.62-67.
2. Гузій Н. Курс „Основи професіоналізму викладача вищої школи” як акмеологічний напрям психолого-педагогічної підготовки магістрів / Наталія Гузій // Вісник Львівського університету: Серія педагогічна. - 2009. - В. 25. – Ч. 1. – С. 79-86.
3. Мартынова И.Н. Профессиональная подготовка будущих учителей иностранных языков в вузах России и США к иноязычному общению: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И.Н. Мартынова. — Чебоксары, 2004. — 204 с.
4. Олійник В.В. Професійне удосконалення науково-педагогічних працівників: проблеми та шляхи вирішення / Олійник В.В. // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: Зб.наук.пр. / за ред. Л.Л.Товажнянського, О.Г.Романовського. – Вип.27 (31) : в 3-х ч. – Ч.1. – Харків : НТУ „ХПІ”, 2010. – С.109-120.
5. Сомбаманія Г.М. Аналіз практики організації науково-дослідницької підготовки майбутніх магістрів / Г.М.Сомбаманія // Наука і освіта : Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України, 2009. – №1-2. – С.169-173.

Подано до редакції 02.05.2011

діяльності. Зміст більшості дисциплін найчастіше має інформаційно-довідковий і затеоретизований, а не дієвий, практично спрямований характер. Викладачі здебільшого спрямовують увагу на оволодіння магістрантами знаннями термінології та методичним інструментарієм, залишаючи поза увагою важливі матеріали щодо сутності професії викладача вищої школи і специфіки його особистісного та професійного становлення. Майже ніколи магістрантами не вивчаються механізми формування психологічної та функціональної структури, внутрішніх і зовнішніх компонентів науково-дослідницької діяльності викладача вищої школи як одного з провідних типів їхньої майбутньої професійної діяльності, а також форм організації науково-дослідної роботи у вищих закладах освіти та ін.

Вважаємо, що в підготовці магістрантів мають бути враховані основні характеристики викладача вищої школи, визначені, наприклад, В.В.Олійником [4, с.110]: професійна компетентність; мобільність; конкурентоздатність; творчість і відповідальність; гнучке, незалежне і критичне мислення; володіння іноземними мовами; володіння навичками використання ІКТ; здатність до діяльності в умовах невизначеності та змін; орієнтованість на ефективну самоосвіту; самовдосконалення впродовж життя. Погоджуємось, що лише формуючи і розвиваючи вищезазначені характеристики, ми „зможемо підготувати педагогічного працівника нового покоління, готового до реалізації постійно зростаючих і ускладнених завдань навчання та виховання підростаючого покоління, здатного адаптуватися до соціальних змін, готового дати відповідь зовнішнім викликам і мінімізувати виникаючі ризики” [4, с.110].

Висновки. Основні завдання підготовки викладачів ВНЗ у системі магістратури полягають у тому, щоб:

- допомогти кожному магістранту в розвитку його ціннісних орієнтацій і гуманістичної спрямованості, які визначають загальний підхід до реалізації актуальних проблем сучасної вищої школи;
- надати магістранту можливість усвідомити методологію вирішення професійно-педагогічних проблем, яка ґрунтується на гуманістичній парадигмі;
- розкрити перед магістрантом способи побудови конкретних концепцій роботи ВНЗ і самого викладача, враховуючи своєрідність умов їх діяльності;
- віднайти разом із магістрантом способи реалізації концептуальних схем у досвіді діяльності, особливо в організації дослідно-експериментальної роботи;
- орієнтувати магістранта на осмислення ним результатів педагогічних нововведень, сприяти виробленню критеріїв їх оцінювання та самооцінювання.

Отже, магістратура на нинішньому етапі розвитку суспільства є найважливішою ланкою у підготовці високопрофесійних педагогів вищої школи. Для того, щоб поповнити сучасні ВНЗ висококваліфікованими науково-педагогічними кадрами, здатними задовольнити низку вимог нової епохи до постаті викладача, необхідно з урахуванням цих вимог, необхідних особистісних характеристик і обов'язкових компетенцій визначити основні організаційно-методичні умови організації навчально-виховного процесу в системі магістерської підготовки, на що й спрямовуватимемо наші подальші дослідження.

отдельных случаях работы аналитика с пациентами, которые крайне дезадаптированы в жизни, не владеют навыками поведения и общения с людьми, приходится совмещать психоаналитическое влияние с воспитательным, выступать в роли советчика. Однако З.Фрейд считал, что миссию перевоспитания аналитик должен осуществлять так, чтобы пациент смог достичь освобождения от давления личностных проблем, приблизившись к собственной сущности (а не так, чтобы быть похожим на аналитика). Тожественность процессов психокоррекции и воспитания, по утверждению Т.С. Яценко, предопределяется ориентацией на развитие личности: так воспитание вносит прямые поправки в поведение воспитанников и только опосредствовано отражается на структурных особенностях психики, а психокоррекция касается выявления глубинных причин поведенческих нарушений, в результате чего происходит освобождение от деструкций. Результативность воспитания зависит от пластичности психических процессов, то есть их способности к изменениям и развитию в процессе взаимодействия субъекта с воспитателем и касается прежде всего детей. «Психокоррекционный процесс призван воссоздать пластичность, мобильность психики взрослого человека и поэтому ориентирован на изучение устоявшихся качеств психики и на обнаружение их дисфункций» [7, 18].

Таким образом, феномен психокоррекции не существует вне категории практической психологии, которая имеет под своей основой академические знания, однако на современном этапе выделяется из академической психологии. Психокоррекция предусматривает приближение к феноменологии психики каждого человека с целью раскрытия ее личностного потенциала, развития социально перцептивного интеллекта, что и обуславливает ее целостный характер в единстве диагностических и коррекционных аспектов. Отдельные психические явления относят к акцентуациям, которые могут быть объектом влияния как психотерапии, так и психокоррекции. Психокоррекция помогает смягчать такие акцентуации, представляя тем самым облегчение на уровне самих чувств субъекта. Она двигает субъекта к психическому здоровью путем выявления глубинных детерминант психики, которые нарушают функционирование субъекта, делая его ригидным. Такие личностные характеристики будущего практического психолога как настойчивость, смелость, последовательность намерений и характер мотивации, которая направляется на личностный рост и профессиональное становление, позволяют эффективно осуществлять личностную коррекцию. Личностная психокоррекция является необходимой предпосылкой профессионализма психолога.

Таким образом, личностная психокоррекция предусматривает гармонизацию личности будущего психолога и включает в себя нивелировку внутренних зажимов и препятствий к овладению профессией практического психолога.

На современном этапе развития практическая психология уже может основываться на определенных концептуальных принципах. Так, разработанная Т.С.Яценко "Модель внутренней динамики психики", которая дополняет вертикальную структуру психики субъекта З.Фрейда линейными зависимостями, позволяет понять психику в единстве противоречивых тенденций. Важной является последующая разработка основательных теоретических ориентиров, которые способствовали бы развитию практической психологии и психологической практики. Также в практической

психології важні не тільки волевые зусилля суб'єкта, но і адекватність діагностическої процедури, в межах урахування закономірностей психокорекційного процесу, який успішно реалізується методом активного соціально-психологічного навчання, який має глибоко-психологічну орієнтацію [8,9]. В процесі спонтанного взаємодія учасників психокорекційної групи відкривається унікальна можливість пізнавати бессознательные механізми. Таке пізнання має індивідуально неповторимий характер і передбачає глибоку корекцію майбутнього практичного психолога. Відсутність глибокого пізнання може привести до імперативної активності психіки в напрямленні утвердження амбіційного "Я" і спотворення соціально-перцептивної реальності. В кінцевому підсумку результатом психокорекції може бути покращення психічного благополуччя суб'єкта.

С другої сторони, глибокий психокорекційний процес передбачає наявність психічного здоров'я у його учасників, яке визначається фактором спотворення об'єктивної реальності: чим більше суб'єкт спотворює інформацію, сприйняття іншого і самого себе, тим в більшій ступені виражена ступінь його психічного неблагополуччя, нездоров'я. К проявленню психічного неблагополуччя, в тому числі, можна віднести інфантильність, яка породжує затримку в особистісному розвитку суб'єкта і не співпадає з його високим інтелектуальним рівнем. Результативність психокорекції залежить і від індивідуально неповторимих модифікацій набутого життєвого досвіду суб'єкта, який об'єктивно переосмислюється в результаті глибокого пізнання.

Показано, що для ефективності особистісної корекції первинні значення набувають психологічні риси майбутнього психолога, які сприяють психокорекції. Необхідним є також подолання бар'єрів і труднощів корекції. Застосування практичних прийомів і засобів корекції, які мають своєю основою теоретичну базу в ракурсі психодинамічної теорії і згідно психодинамічної теорії, психічна енергія, звільнена шляхом пізнання бессознательного, спрямовується на професійну самореалізацію.

Послідовність і неперервність процесу особистісної корекції, який переходить в саму корекцію, забезпечує психологу прозорість професійного взаємодія: внутрішній світ іншого людини стає для нього більш зрозумілим, з'являється можливість цінувати поточний момент, володіти ситуацією "здесь і зараз", емпатично відчувати емоційний стан людини. При цьому нівелюється стереотипний підхід до суб'єкту на поділ "спасителі і жертви", який дає можливість коректувати його поведінку в відповідності з його індивідуально неповторимими рисами психіки. До того ж психолог володіє здатністю встановлювати оптимальну дистанцію, може при необхідності скорочувати її або збільшувати, зберігаючи оптимальні відносини з іншими людьми на протязі тривалого проміжку часу.

В зв'язі з цим з'являється питання про визначенні критеріїв особистісної корекції, які не суперечать гуманістичній орієнтації в розвитку індивідуальності, реалізації потенціалу кожної людини, однак відкривали б перед майбутнім психологом орієнтири особистісного змін і зростання. Вони можуть дати певне уявлення про

базі якого здійснюється відповідна підготовка майбутніх фахівців. Отже, для подальшого розвитку системи підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників для вищих навчальних закладів необхідно суттєво переглянути освітньо-кваліфікаційну характеристику підготовки викладачів у магістратурі.

Для української вищої школи принципово новим стало запровадження магістратури, діяльність якої в сучасних умовах забезпечує підготовку професіонала найвищого освітньо-кваліфікаційного рівня, здатного до науково-педагогічної діяльності у ВНЗ різноманітного профілю. Це актуалізувало проблему психолого-педагогічної підготовки майбутнього викладача вищої школи та засвідчило необхідність трансформації здобутків педагогіки і психології вищої школи як специфічної галузі наукового знання у навчальні дисципліни, визначення їхнього змісту та технологій опанування [2, с.79].

Наявна номенклатура предметів психолого-педагогічної циклу магістратури, крім базових дисциплін з педагогіки та психології вищої школи, здебільшого охоплює курси з організації наукових досліджень, організації навчально-виховного процесу у вищій школі, Болонського процесу, а також економіки та правових основ вищої школи.

Аналіз чинних навчальних планів, програм, більшості підручників і посібників, що використовуються в магістрах ВНЗ України, засвідчив недостатню відображеність у них питань сутності та специфіки професійної праці викладача, вимог до його особистості та педагогічної діяльності, закономірностей та шляхів професійно-педагогічного зростання, самовдосконалення, зорієнтованих на досягнення педагогічної майстерності та професіоналізму. Тому необхідною, на думку Н.В.Гузій, є акмеологічна підготовка майбутнього викладача вищої школи як надбудовного, узгальнювального етапу становлення його педагогічного професіоналізму [2, с.79].

Нове змістове наповнення програми навчання в магістратурі передбачає більш глибоке ознайомлення здобувачів із сучасними досягненнями педагогічної діяльності, опанування практикою навчально-виховного процесу під час педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі. Однією з основних психолого-педагогічних проблем підготовки викладачів ВНЗ є прогнозування розвитку професійно важливих якостей особистості педагога в процесі його навчання в магістратурі. З огляду на це, актуальним є питання розробки наукових засад професійної підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників, що потребує теоретичного обґрунтування та експериментальної перевірки ефективності структурних змін у навчальних програмах і посібниках для магістрантів.

І хоч з тих пір кожен із Міністрів освіти акцентував увагу на підвищенні ефективності професійної підготовки саме магістрів, оскільки вони в майбутньому мають формувати наукову, науково-технічну й науково-педагогічну еліту, що закріплювалось нормативно-правовою базою вищої освіти, в цій галузі продовжують зустрічатись суперечності.

Аналіз практики організації магістерської підготовки в різних ВНЗ України показав, що переважно на лекційних і семінарських заняттях домінують пасивні й репродуктивні форми й методи організації навчально-пізнавальної діяльності магістрантів, рідко використовуються активні, інтерактивні, ігрові та тренінгові форми навчання, що знижує їхній пізнавальний і професійний інтерес до сфери наукового спілкування й

навчання”, „Розробка курсів і програм”, „Освіта і науково-дослідна діяльність”, „Освіта для дорослих” та ін.; „Навчання у невеликих групах”. По завершенні курсу необхідно представити портфоліо, яке б відобразало професійну діяльність у сфері вищої освіти, і доповідь на 10000 слів або дисертацію на 20000 слів [1].

Заслугує на вивчення й досвід підготовки викладачів у США. Система освіти України та США мають однакову мету – підготувати висококваліфікованого викладача, який готовий до постійного здійснення розвитку професійно-педагогічних якостей. Але США, на відміну від України, у процесі впровадження реформаційних змін в освіту вже вирішили низку педагогічних проблем, що значно вплинули на систему підготовки викладачів у ВНЗ, таких як: диференціація та індивідуалізація професійної підготовки майбутнього педагога, застосування широкого спектра новітніх технологій у процесі навчання, впровадження інноваційних програм педагогічної підготовки в практику підготовки викладачів ВНЗ. Підвищення якості системи професійно-педагогічної підготовки зумовило використання сучасних форм, методів та засобів навчання майбутніх фахівців. Відмінність американської системи підготовки педагогічних кадрів полягає в гнучкості освітньої системи, здатності до швидкої адаптації до нових вимог сучасного суспільства [3].

В умовах особистісно-орієнтованого навчання викладачам слід навчитися вбачати у студента особистість, розуміти всю складність і багатогранність його світу, виявляти його спадкові й набуті здібності та перспективи, створювати максимально сприятливі умови для розвитку, розрізняти сутність вчинків і дій, почуттів, емоцій і мотивів. Тільки за таких умов викладач може ефективно керувати процесом навчання, розвитку й виховання студента як особистості, контролювати цей процес, вносити відповідні стимули і корективи. Адекватна діяльність науково-педагогічного працівника вищого навчального закладу є важливою психологічною передумовою ефективності навчально-виховного процесу. Педагог не лише передає студенту знання і професійне вміння, а й залучає його до надбань культури, людського спілкування.

Основною базою підготовки науково-педагогічних працівників (викладачів ВНЗ) в Україні є магістратура, аспірантура та докторантура. Підготовка викладачів здійснюється відповідно до діючих освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм. З аналізу навчальних планів підготовки магістрів в Київському національному лінгвістичному університеті та Класичному приватному університеті (м. Запоріжжя) [3] видно, що психолого-педагогічній підготовці викладачів до професійної діяльності взагалі не приділяється увага.

Проте основною метою підготовки викладача, магістра є забезпечення можливості сформувати навички проведення наукової роботи; підготувати до самостійної роботи за спеціальністю, оволодіти спеціальними вміннями викладача як практичного психолога й безпосередньо професійно-педагогічними вміннями викладача; методикою викладання у вищих навчальних закладах; методикою проведення наукового дослідження в галузі педагогічних наук.

В умовах професійно-педагогічної підготовки майбутнього викладача мають бути тісно пов'язані всі три види підготовки (фундаментальна, професійна, гуманітарна) з науковою роботою. Зміст фахової підготовки магістрів визначається з урахуванням здійснення виробничих функцій (магістр-викладач, магістр-дослідник) і освітньо-кваліфікаційного рівня, на

„ідеальної” моделі практичного психолога і психологічно благополучної личности в целом.

Характеристики откорректированной личности, которые мы можем очертить, не указывают на необходимость формирования "усредненной" личности, не предусматривают определения степени психологической "завершенности", совершенства, как конечного пункта личностного роста, однако могут служить ориентиром будущим практическим психологам в понимании сущности личностной откорректированности. Это такие характеристики как:

1. Глубинное познание собственной бессознательной сферы и личностных характеристик, принятия истинных потребностей и возможностей, понимание природы "Я".

2. Принятие мира и других людей такими, они есть, знание потребностей и возможностей людей, способность децентрировать внимание и приближаться к интересам других.

3. Формирование системы гуманистических ценностей, которая не противоречит индивидуальной неповторимости собственной психики и способствует творческой реализации в социуме.

4. Достижение состояния психологической зрелости, которая предусматривает способность брать на себя ответственность за собственные поступки, жизненную и профессиональную самореализацию.

5. Интеграция и гармонизация рационального и эмоционального аспектов личности, открытость к приобретению нового опыта и познавательного его прорабатывания.

6. Склонность к сочетанию психической и объективной реальности, минимизация отступлений от реальности и искажений.

7. Умение абстрагироваться от эмоций, чувства психологической слабости и превращение себя в объект исследования для самого себя и самокоррекции.

8. Способность сублимировать психическую энергию в общественно полезный труд и умение чувствовать удовлетворение от процесса самореализации.

9. Умение овладевать профессиональными знаниями в их целостности и взаимосвязях.

10. Способность к конструктивному сотрудничеству и партнерским отношениям с людьми при сохранении личной независимости и самоуважения.

11. Комфортное самоощущение в ситуациях общения и профессионального взаимодействия в рамках психологической защищенности.

12. Понимание собственного вклада в ситуацию общения; выраженное чувство благодарности другим людям.

Таким образом, личностная откорректированность не мыслится как состояние совершенства, как итог процесса работы над собой, но это прежде всего способность к децентрированию внимания и анализа как сложных жизненных ситуаций собственной жизни, так и проблем других людей, гуманистическая настроенность, способность к самореализации. С точки зрения практической психологии, откорректированность предусматривает понимание собственных защитных тенденций, осознание отхода от реальности и болезненных точек "Я", позитивную динамику личностных изменений, следствием которой является энергичный жизненный тонус – как самый первый показатель гармоничной личности.

Личностная коррекция будущего практического психолога, как правило, сопровождается трудностями психокоррекции, которые в значительной степени предопределяются объективными причинами: отграничением практической психологии от академической на современном этапе развития психологической науки. Границы психокоррекции связаны как с самим психокоррекционным процессом, так и с личностными трудностями психокоррекции. Можно констатировать, что проблемы психокоррекции практического психолога порождаются объективными расхождениями в теоретической (академической) и практической подготовке, а также неопределенностью конечной цели психокоррекции для каждого конкретного субъекта, что и создает преграду на пути самореализации [9].

Будущий психолог получает знание теоретического порядка и находится в процессе познания собственной психики как на пути к овладению профессией. Психокоррекция будущего психолога ограничивается приобретением знаний о психологии вообще и о себе как носителе психического; его внимание привлекают в первую очередь собственные психологические особенности и особенности других людей. Видение психических закономерностей будущим психологом приобретает целостное и систематизированное представление как о сложностях психики ближе к завершению учебы на факультете. Начинающий психолог приобретает опыт собственной психокоррекционной практики, которая вынуждает его осуществлять самоанализ поведенческих актов и бессознательных тенденций непосредственно в профессиональной деятельности. Поэтому можно определить такие этапы приобретения профессионализма: посещение психокоррекционной группы, которое предусматривает овладение принципами группового взаимодействия и необходимыми навыками самокоррекции - это первый этап, который является обязательным условием психокоррекции будущего психолога-практика; дальнейшим этапом является возможность не только корректировать себя, но и анализировать, в какой мере его личностная проблема тормозит взаимодействие с другим человеком, что способствует профессиональному росту.

Резюме. В глубинной психокоррекционной деятельности актуализуется развитие важных личностных качеств будущего психолога, что обусловлено и регулярное профессиональное развитие практичного психолога. **Ключевые слова:** глубинная психокоррекция.

Summary. One of methods of raising of effectiveness of future practical psychologist is analysed. Psychoanalytical correction of future practical psychologist as the basis of successful help to the client is elaborated. **Keywords:** psychoanalytical correction.

Резюме. В процессе глубинной психокоррекции актуализируется развитие профессионально значимых личностных качеств, что в свою очередь обеспечивает и регулирует профессиональную деятельность практического психолога. **Ключевые слова:** глубинная психокоррекция.

Литература

1.Бондаренко А.Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога – практика // Московский психотерапевтический журнал. – 1993.- №1. – С. 63 – 76.

2.Коломинский Н.П. Проблемы оптимизации социально-психологического климата в педагогическом коллективе // Образование и управление. 1999. - №2. – С.75 – 86.

підготовчого курсу майбутній викладач повинен вміти оцінити різні методи навчання та передбачити можливий результат і наслідки. У навчально-виховний процес упроваджується велика кількість різних методів підготовки викладачів до професійної діяльності. Основна мета – сформувати критичність педагогічного мислення шляхом апробації цих методів, не віддаючи переваги жодному. Тільки після ознайомлення з усіма методами майбутній викладач може вибрати найбільш оптимальний метод навчання для вирішення певного завдання. Велика увага приділяється формуванню навичок користування та методів використання у власній педагогічній діяльності сучасних засобів інформаційно-комп'ютерних технологій. Навчання проводять також шляхом упровадження онлайн матеріалів, нових засобів і способів навчання та системи наставництва (тьюторства). Таке навчання сприяє розвитку комунікативної та методичної компетенції майбутнього фахівця, що впливає на професійну підготовку.

Метою магістерської програми підготовки викладачів, наприклад університету Кіле, є сприяння:

- опануванню широкими та глибокими знаннями шляхом активного, рефлексивного критичного підходу до власної діяльності в ролі викладача;
- подальшому розвитку творчих та інтелектуальних умінь;
- подальшому вдосконаленню вмінь професійного спілкування;
- розвитку аналітичного підходу до вирішення освітніх проблем;
- зв'язку та інтеграції педагогічних знань з широким освітнім, політичним і соціальним контекстом;
- перенесенню власного педагогічного досвіду в національну, а іноді й інтернаціональну площину;
- вдосконаленню професійного потенціалу та широти досвіду;
- зосередженню уваги на подальшому професійному розвитку;
- проведенні досліджень із застосуванням відповідних наукових методів і стратегій;
- аналізу своєї роботи шляхом групових дискусій, інтерактивних семінарів, симпозіумів, on-line-обговорень, системи наставництва [Learning].

У Лондонському університеті магістерський ступінь у сфері вищої освіти можна здобути, закінчивши такі курси, як „Магістерський ступінь з викладання та навчання у вищій та професійній освіті” і „Магістерський ступінь з вищої та професійної освіти”. Завдання цих курсів: розвинути практичні викладацькі вміння; підвищити розуміння тих чинників, що впливають на процес навчання студентів у вищій школі; сприяти розмірковуванню над ключовими проблемами філософії освіти, педагогіки та власного академічного досвіду з метою поліпшення якості педагогічної практики; надати можливість проводити дослідження з проблем освіти у вищій школі; досягти критичного розуміння низки теорій, методів, методик щодо навчання та викладання у вищій школі; розвинути розуміння концептуальної та аналітичної структури професійної діяльності; оволодіти знаннями та вміннями для ефективної діяльності в різноманітних установах сфери вищої освіти.

Згадані курси містять обов'язкові та додаткові модулі. До обов'язкових відносяться розділи, що стосуються інновацій та змін у вищій і професійній освіті, теорія та перспективи неперервної освіти. Серед додаткових модулів певний інтерес викликають такі теми, як: „Удосконалення майстерності читання лекцій”, „Керівництво науковою роботою студентів”, „Оцінювання

необхідною в сучасних ринкових умовах сходиною в здобуванні вищої освіти та вибудовуванні кар'єри. Майбутню кар'єру з викладацькою діяльністю у ВНЗ пов'язують лише 12,3% магістрантів, а науковою діяльністю прагнуть у майбутньому займатись лише 3,7 % магістрантів.

Це свідчить, що переважна більшість студентів магістратури не вмотивовані на науково-педагогічну діяльність. Причин цьому декілька: низький соціальний статус і порівняно мала заробітна плата педагога в українському суспільстві, невисокий авторитет викладача ВНЗ в очах студентів, недооцінка магістрантами власних педагогічних та науково-дослідницьких здібностей, недостатня профорієнтаційна робота викладачів у період магістерської підготовки. Крім того, в умовах економічної кризи, на яку накладається ще й складна демографічна ситуація (кількість студентів значно зменшується), у багатьох ВНЗ відбуваються значні скорочення науково-педагогічних кадрів, зростає конкуренція між викладачами, що також відлякує випускників магістратури від викладацької роботи.

Проте, незважаючи на всі названі причини, ВНЗ України потребують молодих високопрофесійних і конкурентоздатних кадрів, здатних ефективно працювати в суспільстві, що змінюється швидкими темпами. Загострення такої потреби видно хоча б на прикладі неготовності старшого покоління ефективно працювати в умовах швидких темпів інформатизації освіти, їхньою нездатністю до впровадження в навчально-виховний процес інформаційно-комунікаційних технологій, консервативності поглядів щодо запровадження особистісно-орієнтованого навчання.

Високопрофесійні науково-педагогічні кадри для вищої школи України ніде взяти, їх можна лише виростити, підготувати в самому ВНЗ. А найефективніше це можна зробити лише в умовах магістратури. Тому ефективність магістерської підготовки тісно пов'язуємо з професіоналізмом професорсько-викладацького складу, звертаючи увагу на те, що зв'язок цей двосторонній: професіоналізм викладачів впливає на якість магістерської підготовки, яка в майбутньому за певних умов впливатиме на підвищення професіоналізму науково-педагогічних кадрів ВНЗ. Визначити ці умови – завдання, що потребує негайного дослідження.

На залежність ефективності формування професіоналізму майбутніх магістрів від якості інформаційно-змістового, психолого-педагогічного й методико-технологічного забезпечення їхньої підготовки в магістратурі звертає увагу українська дослідниця Г.М.Сомбаманія [5, с.169]. З огляду на вимоги Болонського процесу, магістри мають бути конкурентоздатними не лише на національному, а й на європейському ринках праці. Їм мають бути притаманні інноваційність і креативність, високо розвинені менеджерські якості, громадянська зрілість, високий рівень загальної та науково-дослідницької культури.

В аспекті нашого дослідження цінним може стати досвід Великої Британії, де програми магістерського рівня були створені як один із варіантів постійного професійного розвитку викладачів (Continuing Professional Development). Вони сприяють післядипломній освіті викладачів з метою підвищення професіоналізму, маючи безпосереднє відношення до викладання у вищій школі [1, с.63].

Особливість магістратури Великої Британії полягає в тому, що до неї вступають студенти, які вже мають не тільки вищу освіту, а й практичний досвід роботи викладачем не менше, ніж шість років. Після завершення

3.Мишик Л.И. Актуальные вопросы профессиональной подготовки психологов и социальных педагогов в системе высшего образования // Практическая психология и социальная работа. – 2001. - № 10. – С.10 – 12.

4.Панок В.Г.Концептуальные подходы к формированию личности практикующего психолога //Практическая психология и социальная работа. – 1998. - №4. – С.5 – 7; №5. – С.4-6.

5.Семиченко В.А. Психология личности. К., Магистр, 2001, - 427с

6.Шостром Э., Браммер Л. Терапевтическая психология. Основы консультирования и психотерапии / Пер. с англ. В.Абабкова,В.Гаврилова. – СПб.: Сова;М.: Изд-во Эксмо,2002.-624с.

7.Яценко Т.С. Интеграция и дезинтеграция как механизм психокоррекции //Педагогика и психология. – 1996. - №1. – С.3 – 9.

8.Яценко Т.С.Психологические основы групповой психокоррекции: Учебное пособие.- К.:Либидь,1996.-264с.

9.Яценко Т.С.Проблема исследования бессознательной сферы субъекта// Практическая психология и социальная работа.-2002.- №7.-С.10-15.

Подано до редакції 12.05.2011

УДК 371.134

ПРОБЛЕМА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ЖУРНАЛІСТІВ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ

Дяченко Марія Дмитрівна,

кандидат наук із соціальних комунікацій

Класичний приватний університет, м. Запоріжжя

Постановка проблеми. Реалії сьогодення вимагають від кожної людини здатності до активної самореалізації у професійному й особистісному аспектах, прагнення до постійного самовдосконалення. Суспільство потребує спеціалістів, які не лише функціонально готові до професійної діяльності, але й здатні реалізувати себе як творча індивідуальність.

Успішним у своїй професійній діяльності може бути лише той журналіст, який є творчою особистістю, здатною до саморозвитку й самовдосконалення, особистістю, яка відчуває себе потрібною суспільству.

Актуальність порушеної у статті проблеми підкреслюється не лише посиленою соціальною необхідністю у творчих людях, які представляють журналістику ХХІ століття, формують масову інформацію, а й зростаючою потребою особистості у творчій самореалізації. Процес саморозвитку майбутніх журналістів і підготовка їх до творчої самореалізації – один із пріоритетних векторів журналістської освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемам творчості та підготовки творчих фахівців у процесі професійної освіти присвячені наукові праці філософів (В.Біблера, Б.Кедрова, М.Ярошевського та ін.), психологів (О.Брушлинського, Л.Виготського, О.Матюшкіна, К.Платонова, С.Рубінштейна тощо), педагогів (В.Андрєєва, В.Загвязинського, І.Зязюна, М.Кагана, В.Кан-Калика, В.Краєвського, Н.Кузьміної, М.Поташника, С.Сисоевої, А.Сушенка, Т.Сушенко та ін.).

Питання творчої активності студентів і професійно-творчого саморозвитку студентів вивчали В.Андрєєв, Д.Богоявленська, Г.Горченко, А.Деркач,

В. Зазикін, І. Зайцева, Г. Костюк, П. Кравчук, О. Леонтьєв, О. Лук, Л. Макарова, Л. Мільто, В. Мухіна, А. Петровський, О. Пехота, Я. Пономарьов, О. Тихомиров, Ю. Фокін, В. Фришок, І. Ширшова тощо.

Вивченню феномену самореалізації особистості присвячені дослідження зарубіжних учених (А. Адлер, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл, З. Фрейд, Е. Фромм, К. Хорні, К. Юнг та ін.).

Проблема самореалізації особистості висвітлювалася в наукових розвідках у різних аспектах: педагогічному (Е. Ардаширова, А. Барабанщиков, В. Бенін, В. Зінченко, І. Ісаєв, В. Караковский, Н. Крилова, Є. Шиянов та ін.), психологічному (Б. Ананьєв, Л. Выготський, П. Гальперін, В. Зарецький, В. Зінченко, І. Коган, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, Б. Теплов тощо), культурологічному (Є. Бондаревська, М. Дуранов, Ю. Сенько, В. Сластьонін тощо).

Розроблений В. Андрєєвим, В. Загвязинським, Н. Никандровим індивідуально-творчий підхід до проблеми самореалізації особистості передбачає не лише розвиток вихідного творчого потенціалу студентів, а й формування потреби в їх подальшій самореалізації у професійній діяльності.

Проблеми формування і розвитку творчої особистості майбутніх журналістів висвітлені в працях журналістикознавців Р. Бухарцева, В. Горохова, С. Корконосенка, В. Костюка, К. Маркелова, І. Михайлина, В. Олешка, Є. Прохорова, Л. Світич, В. Учонової та ін., однак основи формування методологічної підготовки майбутніх журналістів до творчої самореалізації ще недостатньо вивчені.

Метою статті є висвітлення наукових поглядів на проблему самореалізації особистості, окреслення психолого-педагогічних умов для творчої самореалізації майбутніх журналістів у процесі професійного навчання.

Виклад основного матеріалу. Серед особливостей журналістської діяльності, сформульованих у Законі України „Про державну підтримку засобів масової інформації та соціальний захист журналістів”, визначено творчий характер, реалізацію творчих планів у стресових ситуаціях; професійну творчу діяльність в екстремальних умовах, необхідність здійснювати власний творчий пошук потрібної інформації та її джерел [4].

Творчість – це істинна сутність людини, джерело розвитку і прогресу суспільства. Вільна творча самореалізація особистості є запорукою її успішної адаптації та інтеграції, здійснення нею свого призначення.

Журналістика пронизана творчістю, вона є творчість за визначенням. Журналістові доводиться приймати рішення в конкретних умовах, спростовуючи схеми, стійко існували в соціальній практиці і в суспільній свідомості, так чи інакше – створювати нове.

Творча діяльність існує у двох формах – аматорській і професійній. Перша – добровільна справа бажаючих, друге – інституційно організоване виконання обов'язків з виробництва певних інформаційних продуктів у суспільстві відповідними професійними групами, а журналісти є однією з професійних груп. Журналістська творчість підпорядкована певним законам і залежить від знань, практичних навичок, творчої індивідуальності журналіста.

Творча індивідуальність журналіста – це „натхненна особистість, для якої творчість є життєвою необхідністю і сенсовою цінністю, її головним стимулом і найважливішим регулятивом, єдино можливим способом життя, світосприйняття, самоствердження й самореалізації; це особистість, наділена творчою уявою і фантазією, здатна створювати не лише щось якісно нове,

УДК 378.124-057.1

МОЖЛИВОСТІ МАГІСТРАТУРИ У ФОРМУВАННІ ОСНОВ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ: СВІТОВИЙ І ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД

*Супрун Майя Володимирівна,
аспірант*

*Волинський національний
університет імені Лесі Українки*

Постановка проблеми. Викладач є провідною фігурою в навчальному закладі. Традиційно науково-педагогічні кадри формувалися із аспірантів. Але така система підготовки мала свої недоліки, оскільки аспірант зазвичай був орієнтований лише на науково-дослідницьку діяльність, не одержував необхідної психолого-педагогічної підготовки, вкрай необхідної для викладацької діяльності. В результаті ВНЗ одержували кандидата чи доктора наук, не завжди готового до ефективної організації навчально-виховного процесу.

Ситуацію з підготовкою викладачів для ВНЗ вдається виправити, на нашу думку, якщо ВНЗ зможуть максимально використати потенціал магістратури, організувавши в ній належну психолого-педагогічну підготовку і залучивши потужні мотиваційні чинники.

Аналіз наявних досліджень з проблеми. Україна вже має певний досвід підготовки магістрів педагогічної освіти (О.Є.Коваль, Г.М.Сомбаманія, Р.В.Шаран та ін.), аналіз якого свідчить, що в цій сфері є ще багато недоліків і недоопрацювань. Педагогіка української вищої школи все активніше поповнюється результатами досліджень з проблем організації підготовки магістрів [1-5] та ін.). Науковцями з'ясовано, що основними компонентами навчального процесу, які визначають спрямованість професійної підготовки магістра за спеціальністю, є завдання, зміст, методи, прийоми, засоби, форми навчання, методи стимулювання навчальної діяльності і контролю за її ефективністю.

Невирішені аспекти проблеми. Проте, як показує практика (Н.В.Гузій, В.В.Олійник, Г.М.Сомбаманія та ін.), система магістратури все ще шукає виходи розв'язання численних проблем. Вирішуючи лише окремі локальні питання, наукові дослідження, що проводилися з метою вдосконалення підготовки науково-педагогічних працівників в магістратурі, не мали систематизованого характеру. Потребують подальшого вивчення педагогічні умови формування професіоналізму науково-педагогічних кадрів і запровадження в практику магістратури ефективних технологій професійного навчання. Саме в магістратурі, як спеціально організованій соціальній сфері, на нашу думку, має вищуватись відповідальна науково-педагогічна еліта, здатна виконувати важливі державні та культурно-освітні завдання, адже „сенси життя і діяльності педагога взаємопов'язані із самим існуванням держави, яка без молоді позбавлена майбутнього” [4, с.111].

Мета статті – проаналізувати можливості магістратури у формуванні основ професіоналізму майбутніх викладачів ВНЗ, спираючись на світовий і вітчизняний досвід.

Виклад основного матеріалу дослідження. Опитування випускників магістратури показало, що 86,7% вважають магістратуру лише ще однією

интенсивным показателям) в образовательном пространстве, в частности в университетской среде. Формирование осознанного отношения к педагогическому труду на принципах универсальной системы самопознания будут способствовать творческой самореализации, как преподавателя, так и студента. **Ключевые слова:** Осмысленная педагогическая деятельность, анализ, коррекция, самосознание, универсальная система самопознания, трудоспособность, трудолюбие, самостоятельность, самодостаточность.

Резюме. Свідомо педагогічна діяльність, аналіз досягнень та прорахунків, своєчасна корекція плану дій можуть слугувати прикладом подолання формалізму (переходу від екстенсивних до інтенсивних показників) в освітньому просторі, зокрема в університетському середовищі. Формування свідомого ставлення до педагогічної праці на засадах універсальної системи самопізнання будуть сприяти творчій самореалізації, як викладача, так і студента. **Ключові слова:** усвідомлена педагогічна діяльність, аналіз, корекція, самосвідомість, універсальна система самопізнання, працездатність, працелюбність, самостійність, самодостатність.

Summary. Intelligent pedagogical activity, analysis of achievements and failures, timely correction of the plan of actions can be used as the ways of the overcoming of formalities in educational field (transition from extensive to intensive indices), in particular in the educational environment. Forming of realized attitude to the pedagogical work according to the principles of the universal system of self-knowledge will favour the creative self-realization both teachers and students.

Keywords: sensible pedagogical activity, analysis, correction, self-realization, universal system of self-knowledge, disabled, industry, independence, self-sufficiency.

Литература

1. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества: Книга для учителя. – К.: Освіта, 1991. – 111 с.
2. Евтух Н.Б. Черкашина Т.В. Культура взаимоотношений. Учебник в трех частях. – Черкассы: Издатель Чабаненко Ю.А., 2010. – 340 с.
3. Пиньковская Э. А. Серия книг «Спаси и сохрани», Том 1, «Кто ты?». – Черкассы: Издатель Чабаненко Ю.А., 2011. – 814 с.
4. Ушинский К. Д. Собрание сочинений: В 11-ти т. – М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948 – 1952. – Т. 8. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – 1950. – 776 с.
5. Шевченко Г.П., Євтух М.Б. та ін. Словник-хрестоматія педагогічних понять: Навч. порсіб. – Луганськ, 2004. – 271 с.

Подано до редакції 12.05.2011

оригінальне, неповторне, але й самобутнє, унікальне, одиничне, космічно індивідуальне, одухотворене, інколи – сокровенно-сакральне” [3, с. 325].

Творча індивідуальність постійно прагне до духовного саморозвитку і самовдосконалення у власній (в тому числі професійній) діяльності, вона не лише відчуває потребу в новаторській діяльності, має здібності до новацій, але й певним чином впливає на хід подій суспільного життя, тим самим реалізує власний творчий і професійний потенціал.

Цікаві думки про специфіку журналістської діяльності, на нашу думку, висловив і сучасний російський журналістикознавець В. Олешко: „журналіст, що володіє даром слова, утілює загальне прагнення виразити свій світ і себе, і в цьому він підкоряється природному імпульсу людської натури, а в той же час стає виразником тих людей, хто не уміє і не може висловитися. У такої людини схильність до самовираження набуває особливої сили, здається, що вона є необхідним додатком до його життя і як би посилює її. Прагнення увінчати явище в якусь мить може бути увінчане небувалим творчим тріумфом” [6, с. 106].

Професійна й особистісна самореалізація майбутнього журналіста – це своєрідне співвідношення зовнішніх впливів та вимог з комплексом внутрішніх умов особистості. Професія журналіста вимагає безкінечного самовдосконалення, універсальної духовної діяльності. Це – професія професій” [1, с. 206].

Як стверджують М. Гетьманець та І. Михайлин, професія журналіста надає людині широкі можливості самореалізуватися; „містить у собі елементи цілого ряду привабливих творчих професій, які самі по собі самодостатні й цікаві: письменника, режисера, актора, педагога, менеджера і навіть лікаря й психолога” [1, с. 205].

Самореалізація – одна з найважливіших індивідуально-психологічних особливостей студента – майбутнього журналіста, це (за К. Юнгом) – „шлях до особистості”, який потребує більш напруженої внутрішньої роботи над собою, над своєю професійною сутністю.

На думку таких учених, як К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, Г. Батіщев, О. Бондаренко, Є. Головаха, Л. Коган, Г. Костюк, О. Леонтьєв, П. Лушин, В. Муляр, В. Роменець, С. Рубінштейн, Т. Титаренко, самореалізація є свідомим, цілеспрямованим процесом розкриття й опрацювання сутнісних сил особистості в її різноманітній практичній діяльності.

Дослідники С. Максименко, М. Пірен, Т. Говорун, Л. Деміна вважають, що становлення суспільно активної та гармонійно розвиненої особистості великою мірою залежить від особистих зусиль самої людини, орієнтованих на самовдосконалення та самореалізацію як неодмінну умову досягнення успіху в житті.

Під поняттям „професійна самореалізація” розуміємо соціалізований шлях гармонійного розвитку особистості, поєднаний із здобуттям професійно-практичного та духовного досвіду в процесі отримання кваліфікації спеціаліста в період первинного професійного становлення (навчання у вищій школі) та вдосконалення фахового зростання в процесі виконання професійних ролей і обов’язків, що є невід’ємним атрибутом розкриття і здійснення особистісного професійного потенціалу.

Професійна реалізація особистості на її життєвому шляху передбачає такі основні етапи: професійне самовизначення, професійне становлення в обраній

сфері діяльності, фахове зростання і розвиток компетенцій. Творча самореалізація особистості сприяє професійній адаптації; основною причиною уповільнення руху до саморозвитку й самореалізації в професійній діяльності є нереалізованість студентом власної індивідуальності, неповторності, унікальності, що уповільнює рух до саморозвитку й самореалізації.

Здатність до самореалізації є важливою складовою індивідуалізації, розвитку особистості, становлення індивідуальності, а індивідуалізація включає ще й процеси розвитку і формування індивідуальності особистості, її самореалізації в житті [2].

Розширення самосвідомості, як стверджують В. Андрєєв, Д. Богоявленська, О. Лук, А. Матюшкін, В. Моляко, Я. Пономарьов, здійснюється через соціальну творчість з метою самореалізації. Творчі можливості реалізуються, насамперед, за допомогою активної навчальної діяльності, і вони є результатом впливу самосвідомості на саморегуляцію та самореалізацію.

Самореалізація особистості є важливим показником її життєдіяльності, а особливо у професійній сфері – однієї з провідних сфер людської життєдіяльності. Необхідним атрибутом самореалізації є саморозвиток особистості як прояв суб'єктивної активності у будь-якій діяльності. У зв'язку з цим важливо виокремити самореалізацію як показник успішності у професійній діяльності.

Особистісна самореалізація майбутнього журналіста передбачає його активну життєву позицію і може ефективно формуватися лише в тісному взаємозв'язку самовиховання з постійним прагненням самої особистості до швидкого досягнення високих рівнів самореалізації в процесі саморозвитку.

Завдяки саморозвитку особистість реалізує свої здібності, самовдосконалюється, в результаті чого стає ініціатором розвитку суспільства, роблячи власний внесок в його культурно-історичний розвиток. Творчий саморозвиток – це процес безперервного самотворення і самовдосконалення творчих рис особистості, що допомагає особистості піднятися на вищий рівень і зуміти компетентно вирішувати життєво необхідні творчі завдання і проблеми.

Психологічні аспекти саморозвитку особистості стали предметом дослідження багатьох учених (Н. Бітянова, С. Максименко, Б. Мастеров, Г. Цукерман та ін.). Науковці розглядають особистість як духовну індивідуальність, спрямованість якої пояснюється глибинними ціннісними орієнтаціями. Потенційні можливості і внутрішні ресурси особистості є невід'ємною складовою процесу її творчого саморозвитку.

Російський журналістикознавець В. Олешко, формою саморозвитку індивіда називає творчість, „розгортання його сутнісних сил за міраками свободи, як форму залучення до вищих сенсів буття” [4, с. 16]. Саме через творчість особистість виходить на нові можливості професійної самореалізації. Саморозвиток – це не спонтанна актуальність, а вмотивований творчий процес розкриття й розвитку реальних і потенційних здібностей, свідомої самоосвіти й самовиховання особистості.

Засобом саморозвитку особистості є самонавчання, під яким у педагогіці розуміють глибоко усвідомлену творчу діяльність з оволодіння способами пізнавальної, комунікативної й інших видів діяльності, надбання на цій базі необхідних знань, навичок і вмінь, формування рис, які забезпечують саморозвиток особистості.

учебно-воспитательный процесс основы педагогики гуманизма, с учетом интересов всех, кто задействован в этом процессе.

Следует особо акцентировать основополагающий аспект деятельности высшей школы, его научно-исследовательский потенциал. По сути, вся жизнедеятельность высшего учебного заведения проводится в формате научных разработок, контролируемых ученым советом. Вполне закономерно, что на этот орган возлагаются специфические требования, исключающие возможность любых проявлений формализма. Поэтому рассматриваемые на ученом совете проблемы должны подлежать тщательной подготовке и анализу, отвечать требованиям своевременности, носить актуальный характер, иметь теоретико-практическую значимость и ценность для развития современной науки, в наиболее широком смысле ее понимания.

Четкий, продуманный регламент ученого совета, неукоснительное выполнение установленных правил будет способствовать научной организации труда всего коллектива высшего учебного заведения.

Повышение уровня научной дискуссии, как проявление педагогической компетентности и мастерства, может быть обеспечено благодаря своевременному (в соответствии с регламентом) предоставлению тезисов по рассматриваемой тематике для предварительного ознакомления членами ученого совета.

С целью достижения культуры несогласия все внешние второстепенные вопросы, не связанные с сутью рассматриваемой проблемы должны быть озвучены и выяснены до проведения очередного заседания ученого совета. Обсуждения должны носить конструктивный характер и благоприятствовать разрешению проблемных вопросов, а также способствовать внедрению в учебно-воспитательный процесс инновационных технологий, направленных на развитие и становление личности преподавателя и студента, как будущего профессионала, гражданина, миротворца.

Выводы. Современная высшая школа, отягощенная формализованными подходами в решении функциональных задач, срочно нуждается в творческом обновлении всей системы жизнедеятельности, включая научную, воспитательную, образовательную, организационную, экономическую структуры. Понятно, что подобные преобразовательные процессы могут происходить успешно в случае, если большая часть субъектов педагогического процесса (51% от общего числа сотрудников) примут на себя труд позитивной трансформации собственного сознания. В этом смысле универсальная система самопознания предоставляет неограниченные возможности по самоусовершенствованию внутренних сокрытых сил, каждому, кто сознательно желает вступить в этот процесс. Анализируя свои слова и действия, побуждения и чувства субъект приобретает уникальную возможность вносить своевременную коррекцию на уровне собственной мыслительной деятельности, создавая устойчивый ментальный иммунитет против внешних негативных воздействий. Активный мыслительный труд будет способствовать переходу из уровня трудолюбия в уровень самостоятельности и далее самодостаточности, отражая динамику развития сознания по восходящему принципу, исключая какой бы то ни было формализм в проявленных действиях.

Резюме. Осмысленная педагогическая деятельность, анализ достижений и неудач, своевременная коррекция плана действий могут быть использованы как способы преодоления формализма (переходу от экстенсивных к

ослаблен, в связи с обоюдной усталостью: преподаватель не может качественно воспроизводить учебный материал, студент – качественно его воспринимать. Производимая в этом случае самооценка неадекватна затратам сил. Самокоррекция, в этом случае, может быть проявлена в виде отказа от части педагогической нагрузки, которая существенно влияет на качество обучения и не приносит взаимного удовлетворения заинтересованным сторонам. Отказ от материальных предпочтений по подобной мотивации будет способствовать формированию чувства меры, а впоследствии – чувства собственного достоинства.

- По две и более потоковые лекции в день (при целесообразности – одной в неделю). Подготовка к такому виду занятий требует особых затрат: времени, знаний, умений, педагогического мастерства и сопряжена с колоссальным расходом психофизических сил. Целесообразность затрат и соизмеримость сил будут профилактикой к формализованным подходам в одном из главных видов указанной педагогической деятельности.

- Переходы в иную аудиторию на каждую последующую пару (при разбросе аудиторий по нескольким этажам и небольших перерывах между парами) снижает возможность сосредоточиться на главном, переключить внимание с одного объекта изучения на другой. Состояние беспокойства в этой ситуации, не обеспечивает нужного качества преподавания. Необходимой мерой в этой ситуации является создание оптимальных условий труда, не требующих дополнительных затрат на второстепенные детали: обеспечение возможности проведения пар в одной аудитории одним преподавателем в течение дня.

- Шесть и более пар в период установочной сессии для студентов заочного обучения (учитывая, что обучение платное, необходимость создания комфортных условий обучения многократно возрастает). Целесообразным способом разрешения проблемы может быть разнесение таких сессий во времени для различных потоков и различных специальностей, что послужит повышению качества взаимодействия и создаст необходимый уровень в подготовке студента-заочника.

- Проведение занятий в выходные и праздничные дни без соответствующей оплаты. Оплата труда должна производиться в соответствии с интеллектуально-нравственными затратами преподавателя, качеством преподавания и в соответствии с принятой законодательной базой.

Таким образом, значительная по объему педагогическая нагрузка на одного преподавателя, с одной стороны, и малое количество часов на одну дисциплину, с другой (например, в размере одного-двух кредитов), приводит к превышающей норму перегрузке преподавателя. Как следствие, преподаватель на ставку обеспечивает 10-15 учебных дисциплин, что вызывает немалые дополнительные затраты: времени, сил, знаний, в том числе по созданию методического комплекса, подготовку к проведению учебных занятий по каждой дисциплине. Безусловно, подобного рода перегрузки не способствуют формированию уважительного отношения к педагогическому труду и создают условия к формальному выполнению обязанностей субъектов, обеспечивающих учебно-воспитательный процесс. Поэтому сформировать оптимальный объем часов на ставку, упорядочить количество учебных дисциплин в соответствии с потребностью конкретной специальности, грамотно составить учебное расписание – значит заложить в

Самонавчання – це концентрація пізнавальних, організаційних і регулятивних дій, що розуміється як спосіб придбання нових знань і соціальної орієнтації, як риса інтелектуального розвитку, це оволодіння самою особистістю знаннями, здатність обирати предмет і джерело пізнання, встановлення часу діяльності, а також форм задоволення пізнавальних потреб і інтересів [5]. Здатність студента до самонавчання, розвиток сфери професійних інтересів – це пряме свідчення його спроможності до самореалізації.

Основною причиною уповільнення руху до саморозвитку і самореалізації в подальшій професійній діяльності є нереалізованість студентом власної індивідуальності. Вільна творча самореалізація особистості є запорукою її успішної адаптації та інтеграції, здійснення нею свого професійного призначення, яке завжди пов'язується з усвідомленням необхідності успішно працювати на користь суспільства. „А останнє потребує вироблення проекту щодо розвитку творчого потенціалу, чіткого визначення і усвідомлення цілей самовдосконалення” [7, с. 52].

Сприяння самореалізації студентів – віра у можливість й перспективи кожного студента, що для сучасної молоді є дуже актуальним. Російський дослідник В. Олешко стверджує, що творчість можна визначати „як форму саморозвитку індивіда, розгортання його сутнісних сил” [6, с. 16].

На наш погляд, першочерговими педагогічними умовами для творчої самореалізації майбутнього журналіста використання інноваційних технологій, зокрема технології індивідуально-творчого навчання; створення атмосфери творчості в навчальному процесі студентів журналістських спеціальностей; включення студентів у імпровізоване поле діяльності; включення студентів до творчої проектної діяльності; забезпечення взаємозв'язку вищої школи з професійним середовищем і журналістським виробництвом; посилення професійно-творчої спрямованості навчання; створення журналістського освітнього середовища.

Висновки. Професійна творча самореалізація студентів-журналістів безпосередньо залежить від якості освіти в галузі журналістики, від удосконалення системи психолого-педагогічних умов формування творчої індивідуальності майбутніх фахівців журналістських спеціальностей. Сприяння самореалізації майбутніх журналістів підсилює їх віру у власні можливості й перспективи, що надзвичайно важливо для професійного становлення кожної особистості.

Резюме. У статті висвітлено наукові погляди на проблему самореалізації особистості, окреслено психолого-педагогічні умови для творчої самореалізації майбутніх журналістів у процесі професійного навчання. **Ключові слова:** журналіст, особистість, професійна освіта, саморозвиток, самовдосконалення, самореалізація, творча індивідуальність, творчість.

Резюме. В статье освещены научные взгляды на проблему самореализации личности, очерчены психолого-педагогические условия для творческой самореализации будущих журналистов в процессе профессионального образования. **Ключевые слова:** журналист, личность, профессиональное образование, саморазвитие, самосовершенствование, самореализация, творческая индивидуальность, творчество.

Summary. In the article scientific looks are reflected to the problem of self-realization of personality, outlined psikhologo-pedagogical terms for creative self-realization of future journalists in the process of professional studies.

Keywords: journalist, personality, professional education, self-development, perfect oneself, self-realization, creative individuality, creative work.

Література

1. Гетьманець М. Ф., Михайлин І. Л. Сучасний словник літератури і журналістики / М. Ф. Гетьманець, І. Л. Михайлин. — Х.: Прапор, 2009. — 384 с. ISBN 978-966-1643-09-2.
2. Гончаренко С. У. Проблеми індивідуалізації процесу навчання / С. У. Гончаренко, В. М. Володько // Педагогіка і психологія. — 1995. — № 1. — С. 63–72.
3. Дяченко М. Д. Розвиток творчої індивідуальності – основна функція процесу професійної підготовки майбутніх журналістів / М. Д. Дяченко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : 36. наук. пр. / Редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. — Запоріжжя. — 2010. — Вип. 9 (62). — С. 319–328.
4. Закон України „Про державну підтримку засобів масової інформації та соціальний захист журналістів” Відомості Верховної Ради (ВВР), — 1997. — № 50.
5. Занюк С. С. Психологія мотивації : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / Сергей Степанович Занюк. — К. : Либідь, 2002. — 304 с.
6. Олешко В. Ф. Журналистика как творчество. Учебное пособие для курсов „Основы журналистики” и „Основы творческой деятельности журналиста” — серия „Практическая журналистика” / В. Ф. Олешко. — М. : РИП-холдинг, 2004. — 222 с.
7. Сіверс З. Ф. Феномен творчості як базова складова акмеологічного розвитку особистості / З. Ф. Сіверс // Освіта і управління. — 2008. — № 1 — С. 47–55.

Подано до редакції 14.05.11

СТРУКТУРА МОТИВАЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СФЕРЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Кузьмина Рузольда Ивановна,
д.б.н., профессор*

РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет»

Постановка проблемы. Проблема мотивации и мотивов поведения и деятельности рассматривается как одна из ключевых в области современной психологии. Изучением мотивации, являющейся движущей силой развития психики, занимались ученые различных психологических школ, что не исчерпало проблему, а лишь подчеркнуло ее глубину и определило ряд направлений по изучению природы мотивации, форм ее проявлений, потребностей человека.

Мотивации и мотивам посвящено большое количество исследований, которые сопровождаются обилием точек зрения на их природу и значение в процессе становления личности. Они рассматриваются как намерение, представления, переживания (Л.И. Божович), потребности, склонности (Х. Хекхаузен), установки (Д.Н. Узнадзе), морально-политические установки, помыслы (Г.А. Ковалев), предметы внешнего мира (А.Н. Леонтьев), условия существования (К. Вилонас), внутренние детерминанты деятельности

подобострастные отношения с руководителями, льстиво-неуважительные с коллегами – таков общий фон во взаимодействиях сотрудников большинства кафедр, институтов и других структурных подразделений высших учебных заведений. Поэтому формирование внутренней культуры субъекта педагогического процесса, на основе универсальной системы самопознания, выступает едва ли не первоочередной задачей в системе внешних взаимосвязей в условиях высшей школы.

Понятно, что указанные выше причины носят обобщающий характер и имеют реальные следствия в образовательном пространстве в целом. Такие следствия известны, как известны универсальные средства по снижению их негативного воздействия на сознание активной части народонаселения страны – познание себя, своих сокрытых возможностей и проявленных способностей. Это уникальный способ преобразования себя из пассивного, формально относящегося к своим обязанностям в осмысленно живущего и действующего разумно мыслящего субъекта общественных отношений. Механизмом подобной трансформации служит самоанализ собственных достижений и неудач, а так как речь идет о высшей школе, то они многократно умножаются: по закону причинно-следственных связей, каждый преподаватель несет персональную ответственность за то, чему научил и что воспитал в своих подопечных. Поэтому самоанализ является не только осознанной необходимостью, но и достаточным условием для успешной педагогической деятельности. Следует акцентировать, что способность к самоанализу приходит не ранее, чем будет успешно освоен этап самоконтроля и самонаблюдения. Отсюда вытекает логическая взаимосвязь не только между указанными этапами, но и последующими за ними – этапом самокоррекции и самооценки. Примечательно, что последовательное овладение каждым из них приводит к снижению формальных подходов в трудовой деятельности.

В контексте рассматриваемой проблемы, характерным примером может служить организация учебного процесса и роль преподавателя в нем. Как известно, одной из важных составляющих по обеспечению организации учебно-воспитательного процесса является расписание учебных занятий. Анализ показывает, что расписание составляется без учета *интересов непосредственных участников педагогического процесса*. В определенной степени соблюдаются интересы студентов, в меньшей мере – интересы преподавателя. Преимущество, как ни парадоксально, остается за составителем расписания (диспетчером), очевидно для удобства управления им. Ответственность за качество составления расписания учебных занятий возлагается на современное программное обеспечение и компьютерную технику. Не будем рассматривать преимущества от применения современных компьютерных технологий. Они очевидны, однако при всех их возможностях они не способны учитывать так называемый человеческий фактор. Формально производимый опрос заинтересованных сторон, в частности преподавателей, не учитывает, как правило, их предложений, замечаний, пожеланий, оценок. В результате расписание складывается по принципу «просто» и «удобно». К основным нарушениям, при составлении расписания учебных занятий, снижающим качество обучения можно отнести:

- Четыре - пять пар в день на одного преподавателя (при норме – не более трех пар). Понятно, что в силу объективных причин, качество проведения четвертой и пятой пары будет ниже нормы и оставляет желать лучшего. Информационно-энергетический обмен между преподавателем и студентом

недостаточное понимание проблемы, вызванное внутренним протестом, создает проблемы не только для продвижения самой идеи, но и непосредственно для тех, кто с ней взаимодействует. Дух противоречия проистекает от вседозволенности и безответственности и ведет к разбедению и конфликтам. Поэтому основательная, выверенная временем идея, сможет выполнить не только объединительную функцию на уровне действий, но и сформировать научный дух кафедры.

- Заседания кафедры *проводятся формально*, обсуждаются вопросы, которые не затрагивают сути организации педагогического процесса. Анализ педагогической деятельности проводится поверхностный. Отсутствие живого интереса к инновационным технологиям в обучении и воспитании (в случае сотрудников со значительным педагогическим стажем) и недостаток педагогического мастерства (в случае сотрудников с незначительным педагогическим стажем) создает конфликт интересов, что негативно сказывается на работе кафедры. Формирование культуры научных дискуссий, личная заинтересованность всех членов кафедры (и не только материальная, но в большей мере моральная) в достижении поставленных задач позволит совершать серьезные, ответственные, востребованные временем дела не по принуждению, но по профессиональному долгу.

- Крайне негативно воспринимаемая преподавателями *внеаудиторная работа* воспитательного свойства, свидетельствует о нежелании выполнять какую-либо общественную нагрузку без дополнительной оплаты. Нарушение баланса двух взаимообусловленных составляющих – обучения и воспитания педагогического процесса привели к снижению качества взаимодействия между преподавателем и студентом. Преподаватель существенно утратил воспитательное воздействие на студента. Студент, в свою очередь, теряет доверие к преподавателю как к потенциальному воспитателю. Справедливое восстановление, исторически обусловленных воспитательных тенденций будет способствовать созданию необходимых условий для формирования взаимодоверия, взаимопонимания, взаимоуважения, реализации основ педагогики гуманизма, и как неотъемлемой ее составляющей – идеи самовоспитания.

- Претензии по распределению *педагогической нагрузки*. Количество часов на ставку немалое. Нормы завышены, что снижает качество преподавательской деятельности. Диалектический закон перехода количества в качество в равной мере применим и в учебно-воспитательном процессе: чем меньше объем педагогической нагрузки, тем выше качество преподавания. Отдельные сотрудники имеют количество учебных часов превышающих ставку, что в соответствии с педагогической этикой рассматривается как явление недопустимое. Такая практика может быть применима в исключительных случаях, в связи с производственной необходимостью и должна быть ограничена во времени.

- *Межличностные взаимоотношения* чаще носят немиротворительный характер: обиды с бойкотом, претензии с нетерпимостью. Во взаимоотношениях превалирует лесть, хитрость, преувеличение собственных заслуг и, соответственно, преуменьшение достоинств коллег. Недопустимым является и то, что каждый живет в большей мере для себя, обеспечивая себе комфортное существование за счет другого. Нововведения встречаются через подозрительность, недоверие, отрицание. Ревностно-завистливые,

(Р.С. Вайсман, В.К. Виллюнас и др.), отношения (В.Н. Мясищев, В.С. Мерлин), личностные диспозиции – устойчивые свойства личности (М.Ш. Магомед-Эминов, К.К. Платонов).

Известно, что ребенок развивается в деятельности, где и происходят его достижения. Однако структура мотивации достижения в зависимости от сфер деятельности ребенка не известна.

Особый интерес представляет мотивация достижения в зависимости от общей одаренности ребенка как системы развития склонностей в различного рода деятельности, структура которой до сих пор не установлена, и поэтому поставленная **проблема** является **актуальной**.

Анализ последних достижений и публикаций. Аксиоматичным положением развития одаренности, является деятельность. Недаром А.Н. Леонтьев, писал, что у человека нет никаких способностей, кроме способности к развитию в деятельности.

В проблеме творчества и личности подчеркивается приоритет личностных, а не интеллектуальных факторов. Развитие личности связано с реализацией личности и всех творческих процессов. Реализацию через психологический механизм творчества описывали: С.Л. Рубинштейн, Н.Н. Подьяков, О.К. Тихомиров, П.Е. Торренс, Я.А. Пономарев.

Роль мотивации в развитии младшего школьника можно рассмотреть в двух аспектах.

Во-первых, как указывает Божович Л.И., младший школьный возраст является сенситивным периодом в развитии и становлении мотивации поведения [4]. Марченко А.К. описывает включение ребенка в систему общественных отношений через учебный процесс [6].

Во-вторых, следует учитывать включение ребенка не просто в деятельность, а в интересующую деятельность, когда в соответствии с концепцией одаренности Рензулли мотивация в развитии одаренности ребенка становится ядерным образованием.

Бадмаева Н.Ц. на основе опросника Н.В. Матюхиной [2] рассматривала влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей младшего школьника, и так же, как и Богоявленская Д.Б. [3], считает, что интеллектуальная активность – чисто личностное свойство, отражающее процессуальное взаимодействие познавательных и мотивационных факторов в их единстве, где абстрагирование одной из сторон невозможно.

Крупина М.В. [5] подтвердила положения Бадмаевой Н.Ц. о том, что мотивация достижения, тормозит или стимулирует развитие креативности ребенка.

Алфеева Е.В. [1] выявила, что у детей с высокой креативностью сформированы важнейшие характеристики личности: со средним уровнем – высокий уровень личностных качеств; с низким уровнем – средний и низкий уровень развития личностных качеств. Однако мотивы достижения могут быть не связаны с креативностью, а определяться потребностью в самоутверждении, желании как-то выделиться, заслужить похвалу, увлеченностью мыслительным (пусть даже и рутинным) процессом, и, наконец, собственно познавательной потребностью.

Таким образом, мотивы достижения могут инициироваться и чисто внешними условиями. Отсутствие четкого объективного критерия мотивации выбора умственной работы не позволяет рассматривать инициативу выбора

однозначно как интеллектуальную. Именно поэтому и интересен вопрос связи мотивации с одаренностью ребенка.

Цель исследования состояла в выяснении структуры мотивации достижения младшего школьника в зависимости от вида деятельности и уровня одаренности.

Изложение основного материала. Креативность детей нами учитывалась как мыслительная функция, способная к конвергентным и дивергентным задачам, к оригинальным ответам, по субтестам Е.Е. Туник. Уровни одаренности учитывали следующим образом: *высокий (В)* – 120 %-ная одаренность при интеллекте выше нормы на 30 %; *выше среднего (ВС)* – 80 % -ная одаренность при 100% -ном интеллекте; *средний (С)* – 60 %-ная одаренность при интеллекте 80 %; *низкий (Н)* – в пределах 40 –55 % при интеллекте ниже 80 %.

Таблица 1

Одаренность детей в баллах

Код ребенка	IQ по Степанову С.С.	Креативность по Е. Туник	Одаренность ребенка	
			Σ	Уровень
1	15	5	20	Н
2	31	50	81	ВС
3	24	36	60	С
4	42	80	122	В
5	29	26	55	С
6	43	70	113	В
7	31	45	76	ВС
8	27	40	67	С
9	19	35	54	Н
10	32	60	92	ВС
11	19	35	54	Н
12	25	35	60	С

педагогической деятельностью будем понимать способность преподавателя к самонаблюдению, самоконтролю, самоанализу, самокоррекции, самооценке выявленных недостатков в процессе обучения и воспитания будущих специалистов. Самонаблюдение, можно рассматривать как некий стимул к формированию самодисциплины, в соответствии с нормами и правилами законодательных основ, действующих в системе высшей школы. Системное самонаблюдение, как творческий процесс, способствует не только внутреннему разграничению добра и зла, но и устанавливает личностную норму в виде культуры слова, культуры действий, культуры побуждений, культуры чувств, культуры мыслей. Понятно, что такая норма, являясь принадлежностью нравственной сферы, будет претерпевать определенные модификации, приближаясь к уровню общечеловеческих ценностей. В этом смысле, самоконтроль сможет указать на степень личностных достижений в соответствии с низким, средним и высоким проявлением, ранее установленной нормы. Приведенная теоретическая выкладка может быть с определенной степенью точности применима в практику просветительского труда, отличие и будет составлять уровень формализма в конкретных видах педагогической деятельности.

Примем к рассмотрению организацию работы кафедры, как первоосновы в структуре университета. Анализ указывает на основные причины, ведущие к формальному выполнению обязанностей сотрудниками кафедры. О чем свидетельствуют следующие факты:

- Нежелание сотрудников ознакомиться и следовать указаниям *должностных инструкций*, что с одной стороны приводит к ошибкам и неточностям в их работе, с другой – усложняет процесс контроля над ходом выполнения поставленных задач. Разработанные, адаптированные к специфическим условиям работы конкретной кафедры и своевременно доведенные до сведения должностные инструкции позволяют сотруднику (независимо от занимаемой должности) понять, принять, осмыслить свои права и обязанности, как следствие, повысить качество работы, сформировать ответственность за выполняемую работу.

- Индивидуальные планы – основа комплексного плана работы кафедры, как правило, составляются формально (мало, кто из сотрудников желает выполнять запланированное). Контроль над ходом *запланированных мероприятий* показал, что проведение открытых занятий, мероприятий воспитательного свойства, всякого рода мероприятия, связанные с анализом педагогической деятельности носят формализованный характер. Строгое соответствие между запланированными и выполненными видами работ является необходимым и достаточным условием достижения качества педагогической деятельности, как отдельного сотрудника, так и кафедры в целом, является показателем индивидуальных и общественных достижений.

- Отсутствие *общей объединительной идеи*, над которой работает кафедра, создает условия для симуляции бурной деятельности и формализованных подходов в выполнении поставленных задач. Одной из актуальных проблем современной высшей школы выступает проблема формирования культуры взаимодействий преподавателя и студентов. Эта идея в равной степени может быть применима ко всем кафедрам, независимо от их профессиональной направленности, но требует педагогической культуры от каждого сотрудника, составляющего коллектив кафедры. Анализ показал, что

УДК 378: 177

ПРОБЛЕМЫ ФОРМАЛИЗОВАННЫХ ПОДХОДОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Черкашина Татьяна Викторовна,
кандидат педагогических наук,
заведующая кафедрой
социально-гуманитарных дисциплин,
ученый секретарь ученого совета
Восточноевропейского университета
экономики и менеджмента

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Способность к труду в человеке разумном формируется по мере накопления им знаний о предмете познания и собственных возможностях по реализации этих знаний в практику действий. Качество труда (речь идет о педагогическом труде) определяется, в частности, уровнем знаний и смыслом побудительного мотива, с которым носитель знаний (преподаватель) приступает к выполнению своих непосредственных обязанностей: обучать, воспитывать, наставлять. В идеале высокопрофессиональный, высоконравственный педагог способен «по образу и подобию» воспитать достойную смену: специалиста, гражданина, гуманиста. Однако реальность несколько иная, в силу естественных причин, связанных с развитием сознания человека, его индивидуальных способностей к труду: физическому, умственному, нравственному, духовному. По сути, способность субъекта общественных отношений к творческому труду будет отражать степень его социальной адаптации, а также снижение уровня формализованных подходов в приложении индивидуализированных сил в любой сфере жизнедеятельности, в частности в образовательной среде.

Анализ последних исследований и публикаций. В исследованиях Ш.А. Амонашвили, Н.Б. Евтуха, И.А. Зязюна, В.А. Малахова, Э.А. Пиньковской, Г.П. Шевченко рассматриваются концептуальные проблемы самопознания, самовоспитания и самосовершенствования как источника внутренней культуры, профессионального и личностного роста педагога, формирования качества педагогического труда.

Выделение не решенных ранее частей общей проблемы, которым посвящена данная статья: Осмысленная педагогическая деятельность, анализ достижений и неудач, своевременная коррекция плана действий могут быть использованы как способы преодоления формализма в образовательном пространстве, в частности в университетской среде. По сути, преодоление формализма сопряжено с преобразованием сознания «человека разумного» в «человека разумно мыслящего», способного к самоанализу и самокритике.

Формулировка целей статьи (постановка задачи) – формирование осознанного отношения к педагогическому труду на принципах универсальной системы самопознания.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Проблемы высшей школы, в определенной мере отражают уровень внутренней готовности субъекта педагогической деятельности к осмысленному труду. *Под осмысленной*

На высоком уровне одаренности (В) находилось 16,6% детей, на уровне выше среднего (ВС) – 25%, на среднем уровне (С) – 33% и на низком уровне (Н) – 25%.

В таблице 1 представлены данные одаренности детей, определенные как интегральный показатель коэффициента интеллекта и креативности как мыслительной способности.

Для проведения эксперимента на основе опросников О.П. Елисеева и М.В. Матюхиной в модификации Н.Ц. Бадмаевой [1] был разработан опросник по видам мотивации младшего школьника в шести видах деятельности: умственной, академической, творческой, лидерской, художественной, двигательной. При этом учтены следующие мотивы достижения: познавательный, состязательный, самодвижение через успех, значение результатов, сложность задания, внутренний мотив.

ОПРОСНИК

«Мотивация достижения младшего школьника в шести видах деятельности»

Познавательный мотив

1. Тебе нравится решать задачки, которые у тебя получаются, или любишь новые?
2. Ты любишь, когда учитель объясняет новый материал?
3. Ты когда-нибудь делал какие-нибудь открытия? Какие?
4. Тебе нравится руководить игрой?
5. Любишь учить новые песни, стихи, танцы или тебе нравится более хорошо освоить старое?
6. Тебе нравятся уроки физкультуры? Почему?

Состязательный мотив

1. Ты стараешься быстрее всех решить правильно задачу?
2. Ты стараешься учиться лучше всех?
3. Когда делаешь поделку какую-нибудь, стараешься ее сдать учителю быстрее всех?
4. Тебе обидно, если тебя не выберут старостой главным в классе, отвечающим за что-нибудь?
5. Художественные задания (танцы, рисование и др.) стараешься исполнить лучше всех?
6. Нравится бегать, прыгать, делать упражнения лучше всех?

Самодвижение через успех

1. Ты учишься лучше после получения хорошей оценки за решение задачи?
2. После успешного выполнения контрольной работы тебе хочется дальнейшего успеха?
3. Ты гордишься своим рисунком, выступлением (творческая работа) или относишься спокойно к результату?
4. Тебе нравится помогать отстающим ученикам?
5. После успешного выступления на сцене тебе хочется еще лучше выступить или также хорошо или еще лучше?
6. Успех в спорте помогает тебе в дальнейших соревнованиях?

Значение результатов

1. Имеет для тебя значение оценки по предметам?
2. Ты не переживаешь, что учишься не лучше всех?

3. Ты не переживаешь, что твои поделки не самые лучшие в классе?
4. Хочешь быть старостой класса?
5. Хочешь рисовать (танцевать, петь, читать стихи) лучше всех?
6. Хочешь быть чемпионом класса по какому-нибудь виду спорта?

Сложность задания

1. Тебе легко дается математика?
2. Тебе легко учиться в школе?
3. Любишь сложные творческие задания или более простые?
4. Тебе легко руководить игрой детей?
5. Тебе нравятся сложные задания по рисованию (пению, танцам)?
6. Тебе легко выполнять нормы уроков физкультуры?

Внутренний мотив

1. Что ты чувствуешь, когда у тебя получается трудная задача (освоил задачу, выполнил задание, гордость, похвалят родители, дальше будет легче учиться)?

2. Для чего ты учишься (для себя, для родителей, чтобы быть лучше всех и др.)?

3. Когда сделаешь поделку, что чувствуешь (освоил что-то новое, выполнил свой долг, гордость собой, стал лучше, дома похвалят, подумал о дальнейшем)?

4. Что чувствуешь, когда тебя слушают ребята (научился ладить с детьми, выполнил просьбу родителей, гордишься собой и др.)

5. Что чувствуешь, когда поешь, выступаешь на сцене, хорошо читаешь стихи, танцуешь?

6. Если ты делаешь зарядку по утрам, то почему и кому это надо?

На рисунке 1 показан суммарный мотив достижения младшего школьника в зависимости от сферы деятельности. Наименьший мотив достижения наблюдается в лидерской и творческой деятельности. Наибольший – в двигательной. Примерно поровну занимает место умственная, академическая и художественная деятельность.

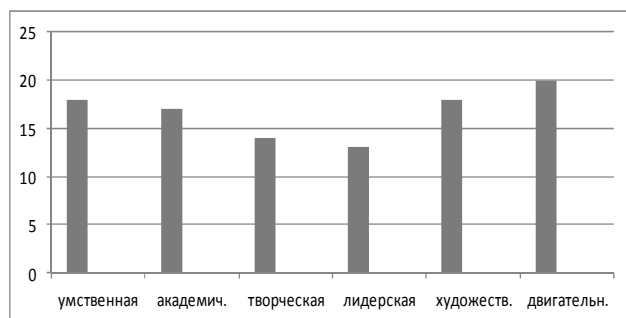


Рис. 1. Суммарный мотив достижения у детей младшего школьного возраста в разных сферах деятельности, в %

Структура мотивации достижения в зависимости от деятельности представлена на рис. 2 – 6: 1 – познавательный мотив, 2 – состязательный

Резюме. У статті засоби навчання англійської мови розглядаються як одна зі складових науково-методичного забезпечення навчального процесу. Приведено різні класифікації засобів навчання англійської мови. Встановлена ієрархія засобів навчання англійській мові. Описано засоби навчання, що найчастіше використовуються в сучасній системі шкільної освіти. **Ключові слова.** Засоби навчання, англійська мова, класифікація.

Summary. In the article the means of English teaching are represented as one of constituents of the scientifically-methodical providing of educational process. Different classifications of means of English teaching are shown. The hierarchy of the means of English teaching is set. The most often used in the modern system of school education means of English teaching are described. **Keywords.** Means of teaching, English, classification.

Литература

1. Країло О. Використання засобів Power Point на уроках [Електронний ресурс] / О. Країло. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/technol/7069/print/>.

2. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: Підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. – К.: Академія, 2010. – 328 с.

3. Нікітіна Н. Інноваційні підходи до вивчення іноземної мови професійного спрямування (впровадження мультимедійних технологій) [Електронний ресурс] / Н. Нікітіна. – Режим доступу: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1012>.

4. Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку (на английском языке): [Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов] / Г. В. Рогова. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Просвещение, 1983. – 351 с.

5. Сиденко А. Ігровий підхід у навчанні / А. Сиденко // Народна освіта. – 2000. – №8. – С. 135 – 139.

6. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: Учебное пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – М. : Юнити-Дана, 2002. – 437 с.

7. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : [Учебное пособие для преподавателей и студентов] / А. Н. Щукин – [3-е изд.]. – М. : Филоматис, 2007. – 480 с.

Подано до редакції 21.05.2011

поэкспериментировать, попытаться разнообразить свой урок и, главное – не бояться творить и сочинять.

В процессе педагогического творчества дополнительные учебные пособия также не помешают. Это могут быть сборники упражнений по грамматике английского языка, дополнительные учебники (напр., серия учебников Round Up для изучения грамматики или авторские учебники, имеющие или нет соответствующего грифа).

Тетради на печатной основе очень важны в процессе изучения английского, поскольку они помогают сэкономить время при выполнении письменных заданий в классе, облегчают выполнение домашней работы, содержат образцы выполнения задания и, нередко, содержат яркие и выразительные рисунки, задания для раскрашивания или рисования, что, в свою очередь помогает учащимся не потерять интерес к изучению английского языка.

В современной методике преподавания английского языка невозможно представить работу без аудиовизуальных и технических средств обучения (см. табл. 1). Их использование повышает уровень преподавания и темпы понимания нового материала. Например, обучение аудированию без аудиозаписи на сегодняшний день недопустимо. Ребёнок должен улавливать на слух не только речь и интонацию учителя, а и других, незнакомых, людей, в том числе и носителей языка, разный темп и тембр речи.

К дополнительной литературе мы отнесём периодические издания, главным образом, научно-методические сборники, газеты и журналы для учителя и учащихся, а также художественную литературу на языке оригинала. Вся дополнительная литература способствует более глубокому изучению языка и методики преподавания.

Игра также рассматривается как средство обучения языку, однако важно заметить, что языковые, сюжетно-ролевые и дидактические игры описаны в различных пособиях и научно-практических журналах, а значит те средства обучения, которые были рассмотрены выше, раскрывают сущность и роль игры в процессе обучения английскому языку в школе.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Комплексное и тщательно продуманное использование разнообразных средств обучения на уроках английского языка помогает быстро и доходчиво объяснить новый материал, закрепить его и проверить уровень усвоения полученных знаний. В то же время, использование большого количества средств обучения в рамках одного урока не желательно, поскольку это отвлекает и рассеивает внимание учащихся, забирает много времени организационный процесс и не всегда урок выглядит как целостный процесс. Поэтому важно рациональное использование данных средств в педагогическом процессе. В дальнейшем мы планируем выделить основные средства обучения английскому языку для учащихся начальных классов.

Резюме. В статье средства обучения английскому языку рассматриваются как одно из составляющих научно-методического обеспечения учебного процесса. Приведены различные классификации средств обучения английскому языку. Установлена иерархия средств обучения английскому языку. Описаны наиболее часто используемые средства обучения в современной системе школьного образования. **Ключевые слова.** Средства обучения, английский язык, классификация.

мотив, 3 – самодвижение через успех, 4 – значение результатов, 5 – сложность задания, 6 – внутренняя мотивация.

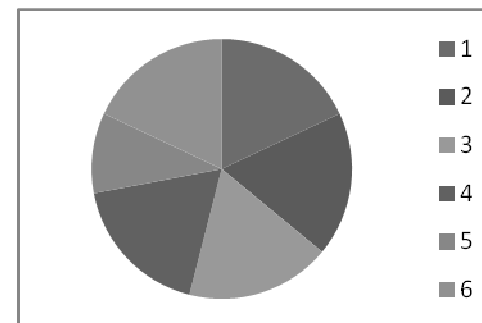


Рис.2. Структура мотивации в умственной и академической деятельности (мотивы представлены равномерно)

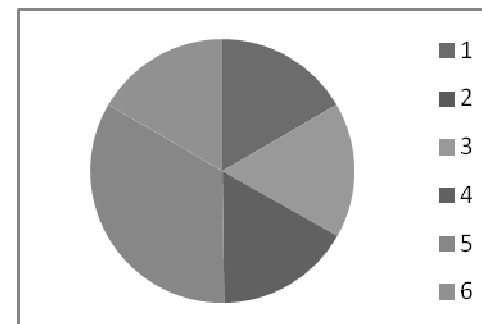


Рис.3. Структура мотивации в творческой деятельности (сложность задания – 5)

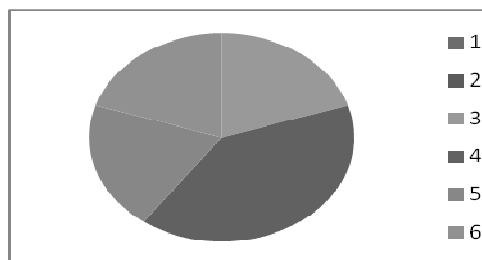


Рис. 4. Структура мотивации в лидерской деятельности (значение результатов – 4)

Таблиця 1

Средства обучения языку (по А. Щукину)

Для учителя	Для учащихся	Аудиовизуальные	Технические
Образовательный стандарт	Учебник (книга для учащихся)	Фонограммы	Звукотехнические
Учебная программа	Хрестоматия (книга для чтения)	Видеограммы	Светотехнические
Книги для преподавателя	Пособие по развитию речи	Видеофонограммы	Звукосветотехнические
Справочная и научная литература	Сборник упражнений		Средства компьютерного обеспечения
Методическая литература	Справочник по иностранному языку		
	Словарь		

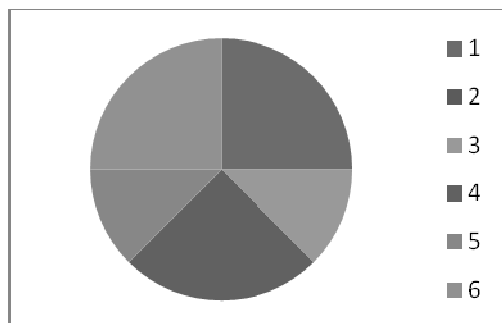


Рис. 5. Структура мотивации в художественной деятельности (значение результатов –4, внутренний мотив – 6)

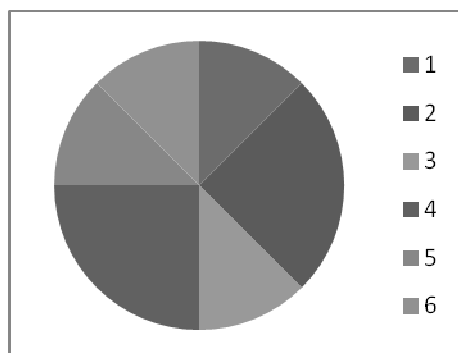


Рис. 6. Структура мотивации в двигательной деятельности (состязательный мотив –2, значение результатов – 4)

Из рисунков видно, что структура мотивации достижения детей исследуемой выборки зависит от сферы деятельности. Творческая деятельность привлекает школьника сложностью задания, а лидерская значением результатов. В двигательной деятельности преобладает состязательный мотив и значение результатов. Наибольших мотивов требует умственная и академическая деятельность, что вполне объяснимо ведущим видом деятельности младшего школьника – учебной деятельностью. Сравнительный анализ детей с разным уровнем одаренности показал, что сумма мотивов достижения зависит от одаренности ребенка.

Так, наибольшее количество баллов набрали дети с высоким уровнем одаренности (№ 4, 6, 10).

Выводы. Таким образом, апробирован авторский опросник определения структуры мотивации достижения в шести сферах деятельности: познавательной, академической, творческой, лидерской, художественной и двигательной. Показано, что структура мотивации достижения зависит от деятельности. Наибольших мотивов требует умственная и академическая

1. Государственный образовательный стандарт.
2. Учебные программы.
3. Методические рекомендации для учителя.
4. Книга для учителя и учебники для учащихся.
5. Учебные пособия и тетради на печатной основе.
6. Аудиовизуальные и технические средства обучения.
7. Дополнительная литература для учителя и учащихся.

Таким образом, определяющим в преподавании любого предмета, является Государственный образовательный стандарт. Основываясь на нём, пишутся учебные программы, как государственные, так и авторские. Методические рекомендации по предмету разрабатываются творческими коллективами, руководителями методических объединений, практикующими методистами и старшими преподавателями, имеющими накопленный опыт в работе по данному предмету. Данные рекомендации не являются обязательным документом в работе каждого учителя, однако не принимать их во внимание нельзя. Книга для учителя и учебник для учащихся помогает тщательно спланировать и организовать учебный процесс. Учебник должен соответствовать тому классу, в котором ведётся преподавание с поправкой на специфику школы (с углублённым изучением английского языка или общеобразовательная школа) и иметь гриф профильного министерства страны. Книги для учителя, как правило, идут в комплекте с учебником, тетрадь на печатной основе, аудиозаписями и пр. данного автора или авторского коллектива. Они помогают структурировать работу учителя, приводят дополнительный материал, которого нет в учебнике, содержат примеры объяснения нового материала, ответы на грамматические задания, игры и устные упражнения, а иногда и планы-конспекты уроков в соответствии с учебником. Для начинающего учителя такие пособия очень полезны. Но здесь важно не забывать о творческом подходе к преподаванию. Если учитель нашёл что-то более интересное, полезное или нестандартное – можно

Цель статьи – проанализировать основные классификации средств обучения английскому языку и выделить наиболее значимые группы средств для учебного процесса в условиях современной школы.

Изложение основного материала. Средства обучения – это материалы учебного процесса, которые помогают учителю организовать эффективное обучение иностранному языку, а учащимся – эффективно овладеть им [2, с. 313].

Известно, что существует огромное количество средств обучения, в том числе обучения иностранному языку, а также несколько классификаций по разным признакам. Рассмотрим их.

В целом обеспечение учебного процесса можно разделить на две большие группы: средства для работы и обучения учителя и средства обучения для учащихся.

Д. Чернилевский [6, с. 330 – 338] приводит следующую классификацию средств обучения, включающую следующие шесть категорий:

- учебники и другие печатные текстовые средства;
- простые визуальные средства – оригинальные предметы, модели, картины, диаграммы, графики, карты;
- механические визуальные средства – диаскоп, эпидиаскоп, микроскоп, телескоп;
- аудиальные средства – проигрыватели, магнитофоны, радиоприемники;
- аудиовизуальные средства – телевизоры, кино- и видеокамеры, видеомагнитофоны;
- средства, автоматизирующие процессы обучения – тренажер, лингафонные кабинеты, компьютеры.

Г. Рогова [4, с. 56] делит средства обучения на две группы – *механические* (магнитофон, фильмопроектор, телевизор, радио, компьютер и лингафонный кабинет) и *немеханические* (доска, фланелевая и магнитная доски, диапроектор). Однако нельзя забывать о том, что учебник Г. Роговой является классическим, но в то же время несколько устаревший, поэтому многие средства обучения с тех пор поменялись. Кроме того Г. Рогова выделяет учебные материалы, которые позволяют учащимся овладеть иностранным языком. К ним относятся: книга для учителя, учебник (для учащихся), руководства, книги для чтения, словари, программы.

А. Щукин [7, с. 226] анализирует огромное количество средств обучения учителя и учащегося. На сегодняшний день это, пожалуй, одна из самых подробных работ по классификации средств обучения языку (см. табл. 1).

К средствам обучения учащихся можем добавить тетрадь на печатной основе (для закрепления грамматического и лексического материала или разработки на базе текстов для домашнего чтения) и учебную доску. Несмотря на современность учебного пособия А. Щукина, в нём тоже упоминаются средства обучения, которые на сегодняшний день маловероятно встретятся в школе. К ним можно отнести диапроектор, эпипроектор и кодоскоп, которые легко заменяют в современной практике смарт-доски и компьютер.

Рассмотренные выше средства обучения представляют собой иерархическую систему, во главе которой стоят нормативные документы, определяющие основной вектор процесса обучения и воспитания. На их основе и для их реализации разрабатываются другие средства обучения. В данный перечень входят следующие:

деятельность, что вполне объяснимо ведущим видом учебной деятельности младшего школьника – учебной деятельностью. Творческая деятельность привлекает школьника сложностью задания, а лидерская значением результатов. В двигательной деятельности преобладает состязательный мотив и значение результатов. Установлено, что с возрастанием одаренности ребенка увеличивается число мотивов достижения.

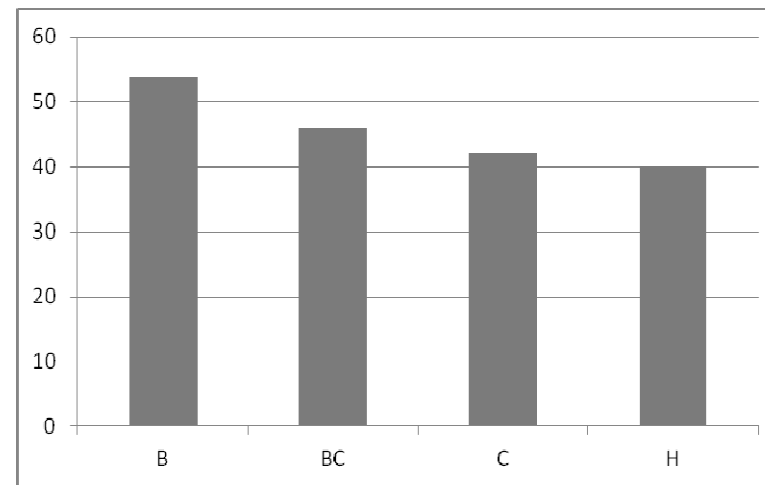


Рис. 7. Сумма мотивов достижения (в баллах) у детей в зависимости от одаренности

Резюме. Предлагается опросник для определения структуры мотивации в зависимости от сферы деятельности младшего школьника. Показано, что структура мотивации изменяется с изменением сферы деятельности у одного и того же ребенка и зависит от одаренности. **Ключевые слова:** младший школьник, структура мотивации, сферы деятельности, одаренность.

Резюме. Пропонується опитувальник для визначення структури мотивації залежно від сфери діяльності молодшого школяра. Показано, що структура мотивації змінюється зі зміною сфери діяльності й залежить від обдарованості. **Ключові слова:** молодший школяр, структура мотивації, сфери діяльності, обдарованість.

Summary. Proposed questionnaire to determine the structure of motivation, depending on the scope of younger students. It is shown that motivation change with changing the structure of the same child and dependent on gifts. **Keywords:** junior schoolboy, motivation, talent.

Литература

1. Алфеева Е.В. Креативность и личностные особенности детей дошкольного возраста (4-7 лет) // Дис. кандпед.наук. – М., 2000. – 173 с.
2. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография / Н.Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ: Издательство ВСГТУ 2004. – 280 с.

3. Богоявленская Д.Б. О предмете и методе исследования творческих способностей / Д.Б. Богоявленская // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № // Одаренный ребенок. – 2002. – № 1. – С. 6-13.

4. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л.И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1972. – С.28-56.

5. Крупина М.В. Мотив достижения в структуре креативной личности / М.В. Крупина. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – Работа выполнена на кафедре психологии Сахалинского государственного университета. – 2004.

6. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.

Подано до редакції 10.05.2011

УДК 378.416

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ АКТИВНИХ МЕТОДІВ ВЧЕННЯ

Саргсян Асмик Людвиговна,
кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземної філології і методики викладання
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», м. Ялта

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. В даний час навчальний процес вимагає постійного вдосконалення, тому що відбувається зміна пріоритетів і соціальних цінностей: науково-технічний прогрес все більше усвідомлюється як засіб досягнення такого рівня виробництва, який найбільшою мірою відповідає задоволенню постійно зростаючих потреб людини, розвитку духовного багатства особистості. Тому сучасна ситуація під час підготовки фахівців потребує докорінної зміни стратегії і тактики навчання у вузі [1]. Головними характеристиками випускника будь-якого освітнього закладу є його компетентність та мобільність. У зв'язку з цим акценти при вивченні навчальних дисциплін переносяться на сам процес пізнання, ефективність якого повністю залежить від пізнавальної активності самого студента. Успішність досягнення цієї мети залежить не тільки від того, що засвоюється (зміст навчання), але і від того, як засвоюється: індивідуально чи колективно, в авторитарних або гуманістичних умовах, з опорою на увагу, сприйняття, пам'ять або на весь особистісний потенціал людини, за допомогою репродуктивних або активних методів навчання.

Розробка та впровадження активних методів навчання представлена в різних галузях наукового знання і досліджена багатьма педагогами і психологами, але недостатньо вивчено використання активних методів навчання в умовах гуманітарного вузу, що зумовило актуальність даної теми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічні основи для розробки цілісної концепції розвивального навчання були закладені ще у 1930-і роках в роботах Л.С. Виготського, Д. Б. Ельконіна, О.М. Леонтьєва, В.В. Давидова та ін, хоча систематичні основи активних методів навчання стали широко розроблятися тільки в другій половині 1960-х та на початку

вісник НМАУ ім. П.І.Чайковського. - Вип.83 / w.w.w. nbuv. gov. ua / Portal / Soc_ Gum / Nvnmau /2009_ 83/017. pdf.

2. Новосядла І. Сучасні засади формування дитячого педагогічного репертуару в українському фортепіанному мистецтві [Електронний ресурс]//www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vpu/Myst/2008.../Novosyadla.pdf – р.3.

3. Фрайт І. Ідея національного музичного виховання у педагогічній спадщині та діяльності західноукраїнських композиторів другої половини ХІХ - початку ХХ століття // Молодь і ринок №5(52), 2009 – С. 9 – 14.

Подано до редакції 10.05.2011

УДК: 37.091.214:37.016:811.111

СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Пирожкова Алёна Олеговна,
кандидат педагогических наук
ст. преп. кафедры иностранной
филологии и методики обучения

Республиканское высшее учебное заведение
«Крымский гуманитарный университет», г. Ялта

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными практическими задачами. Известно, что научно-методическое обеспечение учебного процесса включает: государственные стандарты образования, учебные планы, учебные программы из всех нормативных и выборочных учебных дисциплин, учебники и учебные пособия. То есть, данное понятие включает большое количество документов, с помощью которых осуществляется управление учебно-воспитательным процессом, а также учебники и учебные пособия, которые рассматривают как средства обучения. Именно вопрос классификации средств обучения английскому языку в школе является предметом данной статьи.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых описано решение данной проблемы и на которые опирается автор. Практически любой учебник по методике преподавания английского языка, программы и многие статьи содержат описание средств обучения языку. Наиболее популярными направлениями изучения данного вопроса стали инновационные и мультимедийные средства обучения иностранному языку на современном этапе развития методики преподавания [3], технические средства обучения [1] и игра как средство обучения иностранному языку [5], поскольку эти направления являются действительно актуальными для школьной практики.

Выделение нерешенные ранее частей общей проблемы, которым посвящается данная статья. Несмотря на то, что идея разработки системных решений на основе кибернетики родилась еще в шестидесятые годы (в Киевском инженерно-строительном институте), логической классификации средств обучения до настоящего времени нет. В связи с этим педагогами и методистами предлагаются разнообразные классификации средств обучения по различным признакам.

Відсутність обмежень із зовні щодо музичного творчого процесу в період 70-х – 80-х років ХХст. дозволили українським композиторам розширити образну сферу своїх творів шляхом опанування новітніх музичних стилів та технік, оновити жанрову палітру музичних творів, композиторське письмо, драматургічні принципи [1].

Висновки. Таким чином, на уроках музики в початковій школі учитель має застосовувати твори, які віддзеркалюють ментальність нації, допомагають художньо пізнати, музично пережити відповідний пласт національної культури, а отже сформувати особистість в національній визначеності. Використання для дітей української музики з певним сформованим стереотипом (яскравим образним змістом, з програмною назвою тощо) має викликати у школярів зацікавленість, здатність виражати відчуття й переживання у власному виконанні творів національного музичного мистецтва.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у створенні дитячого педагогічного репертуару україномовними виданнями згідно сучасних засад.

Резюме. В статті доказывается необходимость переориентации содержания музыкального обучения в начальной школе на эталонные образцы национального искусства. Но сложность в решении данной проблемы состоит в отсутствии надлежащей информированности учителей музыки относительно наилучших образцов национальной музыки. Приводятся примеры произведений с сильной национальной основой. Определяются инициативы, которые способствуют формированию у подростка поколения украинских идеалов и национального характера. Автор приходит к выводу, что воспитание учеников с начальной школы на эталонных образцах национального искусства обеспечит развитие национально сознательной личности. **Ключевые слова:** эталонные образцы, украинская музыка для детей, менталитет нации, национальная самобытность.

Резюме. У статті доводиться необхідність переорієнтації змісту музичного навчання в початковій школі на еталонні зразки національного мистецтва. Але складність у вирішенні даної проблеми полягає у відсутності належної інформованості учителів музики щодо найкращих зразків національної музики. Наводяться приклади творів з міцним національним підґрунтям. Визначаються ініціативи, що сприятимуть формуванню у підростаючого покоління українських ідеалів і національного характеру. Автор доходить висновку, що виховання учнів з початкової школи на еталонних зразках національного мистецтва забезпечить розвиток національно свідомої особистості. **Ключові слова:** еталонні зразки, українська музика для дітей, менталітет нації, національна самобутність.

Summary. The article proves the necessity to reorient the reference samples of the national art. The main complication in solving this problem is that teachers of music lack the knowledge of the best samples of the national music. The author gives examples of the best pieces of national music. He also identifies the initiatives that promote forming of Ukrainian Ideals as well as national character of oncoming generation. The author comes to the conclusion that upbringing of Elementary School children up to the best samples of national art ensures the development of national consciousness. **Keywords:** reference samples, Ukrainian music for children, mentality of nation, national identity.

Література

1. Баланко О. Формування виконавської системи співака в сучасній українській камерно – вокальній музиці [Електронний ресурс] // Науковий

1970-х років в дослідженнях психологів та педагогів з проблемного навчання. Велику роль у становленні та розвитку активних методів навчання послужили роботи М. М. Бірштейн, Т. П. Тимофіївського, І. М. Сироїжина, С. Р. Гідрович, В. І. Рабальського, Р. Ф. Жукова, В.Н. Буркова, Б. М. Христенко, А. М. Смолкіна, А. О. Вербицького, В. М. Єфімова, В. Ф. Комарова і т.д. Системно були розроблені два основних напрямки розвивального навчання: В.В. Давидова та Л.В. Занкова. У системі Л.В. Занкова були закладені принципи проведення навчання на високому рівні складності, швидкому темпі проходження навчального матеріалу, підвищення теоретичних знань. Представлена система навчання повинна розвивати мислення, емоційну сферу учнів, вчити розуміти і виділяти загальний зміст, основний зміст прочитаного, але ця система спричинила збільшення обсягу навчального матеріалу і ускладнила його теоретичний рівень. Що призвело до перевантаження навчання і негативно позначилося на якості і успішності учнів. Акцент на оволодіння теоретичними знаннями в процесі навчання негативно позначився на виробленні практичних умінь і навичок. У зв'язку з цим не всі з запропонованих Л.В. Занковим принципів навчання утвердилися в педагогічній науці [1]. Система розвивального навчання В.В. Давидова, спрямована на пізнання, пізнавальну діяльність учнів. Якщо в традиційній системі навчання направлено від приватного, конкретного, одиничного до загального, абстрактного, цілого, то в системі навчання В.В. Давидова, навпаки, від загального до окремого, від абстрактного до конкретного; знання засвоюються шляхом аналізу умови їх проходження. Навчають, навчаються виявляти в навчальному матеріалі основне, істотне, загальне ставлення, зміст і структуру об'єкта певних знань, це відношення вони відтворюють в особливих предметних, графічних або буквених моделях, дозволяють вивчити властивості навчального матеріалу в чистому вигляді; учні вчать перехідити від виконання дій у розумовому плані до виконання їх в зовнішньому плані і назад. Ця система отримала всебічне застосування та впровадження в практику навчання. М.А. Данилов, В.П. Єсіпов у своїй роботі "Дидактика" сформулювали деякі правила активізації процесу навчання, що відображають деякі принципи організації проблемного навчання: вести учнів до узагальнення, а не давати їм готових визначень, понять; епізодично знайомити учнів з методами науки; розвивати самостійність їх думки за допомогою творчих завдань. У цих напрямках була добре виражена мета викладання, але не зазначено процес навчання, засоби та шляхи досягнення мети. Далі, в 1965 році М.М. Скаткін, аналізуючи дослідження щодо активізації процесу навчання, акцентує увагу на практику педагогів новаторів, і говорить про початок його дослідження як нового напрямку в дидактиці [2].

Теорія проблемного навчання розроблялася польськими дидактами Оконь, Купесевич, які розглядали її у вигляді методу, але як систему. Як видно з вищесказаного, проблемне і розвиваюче навчання включають в себе елементи один одного. Застосування у практиці навчання цих видів призвело до виникнення методів, що одержали назву активні. В основі, яких лежить діалогічна взаємодія викладача і студентів. Свій внесок у розвиток активних методів навчання внесли А.М. Матюшкін, Т.В. Кудрявцев, М.І. Махмутов, І.Я. Лернер, М.М. Леві та ін. Але дослідження за активними методами проводилися, перш за все, на матеріалі шкільного навчання, що ускладнювало впровадження активних методів у вузі, бо була потрібна певна адаптація для теорії активних методів до вузівського дидактичного процесу. У зв'язку з цим

проводилася дискусія в періодичних виданнях, зокрема, журналом "Вісник вищої школи", проводилися і спеціальні дослідження, що розкривали специфіку проблемного навчання у вузі. А.М. Матюшкін у своїх роботах обґрунтував необхідність використання активних методів у всіх видах навчальної роботи студентів, ввів поняття діалогічного проблемного навчання як метода, що найбільш повно передає сутність процесів спільної діяльності викладача і студентів, їх взаємної активності в рамках "суб'єкт - суб'єктних" - відносин [2].

Серед вихідних положень теорії активних методів навчання була покладена концепція «предметного змісту діяльності», розроблена академіком А. Н. Леонтьєвим. У якій пізнання є діяльністю, спрямованою на засвоєння предметного світу. Отже, вона є предметна діяльність. Вступаючи в контакт з предметами зовнішнього світу, людина пізнає їх і збагачується практичним досвідом як пізнання світу (навчання і самонавчання), так і впливу на нього.

Мета статті. Метою нашого дослідження є розгляд впливу активних методів навчання на процес підготовки фахівців у ВНЗ.

Основні матеріали дослідження, обґрунтування отриманих наукових результатів. Навчальний процес з використанням активних методів навчання в умовах вузу спирається на сукупність загальнодидактичних принципів навчання і включає свої специфічні принципи, які пропонує А. А. Балаєв, а саме:

1. Принцип рівноваги між змістом і методом навчання з урахуванням підготовленості студентів і темою заняття.

2. Принцип моделювання. Моделлю навчального процесу виступає навчальний план. У ньому відображаються цілі і завдання, засоби та методи навчання, процедура і режим занять, формулюються питання і завдання, які вирішують студенти під час навчання. Але також необхідно викладачеві змодельовати кінцевий результат, тобто описати «модель студента», що закінчив навчання. А саме: якими знаннями (їхня глибина, широта і спрямованість) і навичками він повинен володіти, до якої діяльності повинен бути підготовлений, у яких конкретно формах повинна виявлятися його освіченість. Корисно буде представити «модель середовища», в якому навчається і живе студент. Вона допоможе уникнути відриву від реальної дійсності і її проблем.

3. Принцип вхідного контролю. Цей принцип передбачає підготовку навчального процесу згідно реальному рівню підготовленості студентів, виявлення їх інтересів, встановлення наявності або потреби в підвищенні знань. Вхідний контроль дає можливість з максимальною ефективністю уточнити зміст навчального курсу, переглянути обрані методи навчання, визначити характер і обсяг індивідуальної роботи студентів, аргументовано обґрунтувати актуальність навчання і тим викликати бажання вчитися.

4. Принцип відповідності змісту і методів цілям навчання. Для ефективного досягнення навчальної мети викладачеві необхідно вибирати такі види навчальної діяльності студентів, які найбільше підходять для вивчення конкретної теми або розв'язання задачі. В одному випадку достатньо діалогу, обговорення проблеми. В іншому необхідно використовувати додаткові джерела інформації: журнали, газети і т.п. Або ж потрібно звернутися до суміжних галузей знань, за консультацією до фахівців.

Так, наприклад, ставлячи перед собою мету - ознайомити студентів з інформацією по темі заняття, викладач може використовувати матеріал лекції

репертуару треба розкрити дітям його естетичні достоїнства, показати красу образного змісту. Важливо довести дітям, що, наприклад, такі твори, як "Гра" М.Сильванського, "Ранок у садочку" В.Косенка, написані у рухливому темпі, мажорному ладі. Мелодія відрізняється стрибкоподібними, рухливими ходами. Діти мають зрозуміти, що темп, лад, особливості мелодії, метроритму, виконавські штрихи передають певний настрій, зокрема, безтурботність, веселість. Зовсім інші почуття розкрито в ліричних творах М.Дремлюги "Лірична пісня", А.Коломійця "Мелодія", В.Косенка "Колискова пісня", М.Любарського "Пісня", С.Павлюченка "Пастораль". Зорієнтованість дітей на наспівність і красу цих п'єс сприятиме вихованню тонкості душі, емоційної чутливості. П'єси в ритмі танців, зокрема польки, гопака, мазурки та інші з красивою мелодією та ритмічною пульсацією, підстрибуваннями відрізняються своєрідною організацією музичної тканини, вивчення якої корисно для художнього і ритмічного розвитку дітей. Окремі композитори – А.Коломієць, В.Косенко, Ю.Рожавська, Я.Степовий створили п'єси у ритмі вальсу, що відрізняються яскравою самобутністю. Кантіленний початок вальсів сприяє тому, щоб діти були спокійнішими, лагіднішими, граціознішими. Самостійне розкриття учнями багатства змісту тем на яких побудовані варіації: "Ой минула вже зима" М.Дремлюги, "Іди іди дощику" А.Коломієць, "Два півники" Г.Компанієць, "Ой є в лісі калина" Ю.Щуровського викликає у них інтерес до народної пісні. Більшість дитячих п'єс українських композиторів завдяки художній досконалості, опорі на народні пісні, доступності для сприймання є джерелом музично – естетичного виховання учнів. Але навіть в одного автора не всі твори рівнозначні, вирізнятимуться ти, в яких поєднано зміст, форма, національна ідея, а не превалює схильність до новацій, які перетворюються в самоціль.

Українські композитори до початку 50-х років ХХст., зберігаючи свою приналежність до традиційних музичних засобів та жанрів, базували стилістику музики на використанні класико – романтичної гармонії, народно – пісенних інтонацій мелодії, розвивали романтичні традиції формування та драматургії (В.Косенко, М.Лисенко, С.Людкевич, Л.Ревуцький, Я.Степовий, К.Стеценко).

Наприкінці 50-х – початку 60-х років ХХ ст. створились передумови оновлення естетичних смаків митців, що вплинули на трансформацію звичних жанрів та принципів формування, спонукали до появи нових засобів виразно – мовленнєвих інтонацій музики, широкої палітри метро – ритмічної організації, особливих способів звуковидобування (Л.Грабовський, В.Губа, Л.Дичко, Б.Лятошинський, Ю.Мейтус, Б.Фільц та ін.). Інтоніально – мелодичне різноманіття, хистка гармонічна основа, складна ритмічна організація музики спричинили появу нових манер виконання, відмінних від класичних правил.

Світ дитинства, перетворений у музичних образах характеризує твори для дітей Б.Фільц. Музика для дітей композиторки позначена виразною національною самобутністю і яскравими здобутками, колоритністю барв, глибокою образністю і стильовою доступністю для дитячих колективів різних виконавських рівнів. Основні риси музики Б.Фільц для дітей визначає характерне поєднання романтично – імпресіоністичних рис і фольклоризму, що продовжує традиції української класики з її показовим глибоким опертям та фольклорні джерела.

Півник”, “Івасик - Телесик”, “Вовк і семеро козенят”; М.Ковалю “Івасик - Телесик” та “Горбоконик” І.Віленського, “Журавель і Чапля” Є.Юцевича, “Червоний капелюшок” М.Раухверга, “Тік - так” Ю.Рожавської, “Терем - тетемок” І.Драго, “Солом’яний бичок” І.Вимера.

Цікаві твори з’явилися у жанрі дитячого балету: “Пригоди веснянки” Ж.Колодуб, “Королівство кривих дзеркал” Ю.Рожавської. Класикою дитячої симфонічної музики стала казка М.Сильванського “Івасик - Телесик” з текстом П.Тичини.

У роботі з вдосконалення музично – естетичного виховання молодших школярів учителі мають використовувати в навчальному процесі твори В.Косенка, створені ним спеціально для дитячої аудиторії, і спрямовані на формування духовного світу людини, виховання художньо – образного мислення з яскравою національною визначеністю та об’єднані у фортепіанний цикл “24 дитячі п’єси”. Автор не використовує справжню українську мелодію, а створює власну тему у народному дусі. За допомогою оспівування тоніки, пентатонічних зворотів, поспівок у натуральному і гармонічному мінорі, фрігійського забарвлення ладу, мелодичного варіювання звучання п’єси “Мелодія” наближується до українських народних пісень. Ознаки народної пісенності зустрічаються в п’єсах “На узліссі” та “Казка”. У мініатюрах “Дощик”, “За метеликом” інтонаційно – образні властивості народного мистецтва відчутні у ритмічній варіантності мелодичного руху. У створенні народного колориту п’єс “Піонерська пісня”, “Українська народна пісня”, “Мелодія”, “За метеликом” вагому роль відіграють і ладові барви: елементи дорійського, фрігійського, лідійського ладів; натуральний, гармонічний, мелодичний мажор і мінор; моменти ладової перемінності, використання діатоніки, пентатонічних зворотів, трихордних поспівок. Ладові, поліфонічні та гармонічні засоби виразності, що походять з народної пісні, залучають дітей у коло національного мислення і за допомогою доступності та народності композитор робить свій фортепіанний стиль ясным для дитячого сприймання. Твори В.Косенка відображають емоційний світ української інтелігенції тієї доби, що дозволяє визначити його як національного композитора. Національний характер музичної мови композитора полягає у використанні засобів виразності, що походять з українського народного мистецтва.

Музика для початківців складна тим, що саме в ранньому віці формується естетичний смак. Найбільш сприятливим матеріалом для цього є вивчення мелодій українських народних пісень, що передбачено в нових виданнях збірників для дітей, навчальних посібників. Слід враховувати, що вплив музики на особистість складається з численних слухацьких вражень, які накладаються одне на одне, поступово збагачуючись і поглиблюючись. Для слухання доцільно використовувати такі збірники п’єс, як “Фортепіанний альбом” М.Дремлюги, “Вибрані твори” А.Коломійця, “24 дитячі п’єси для фортепіано” В.Косенка, “Легкі п’єси українських композиторів” та ін.

Аналізуючи п’єси українських композиторів, можна відмітити різноманітність їхнього змісту: картини природи, образи тварин і птахів, дитячі ігри, забави і казкові персонажі. П’єси “Дощик” В.Косенка, “Сніг іде” М.Дремлюги, “У лісі” А.Штогаренка сприяють розвиткові уяви дітей, естетичному ставленню до природи. Слухання п’єс “Тук - тук”, “Зозуля” Л.Вербовського, “Зайчик” М.Жербіна, “Ведмежатко в лісі” М.Дремлюги допоможе краще пізнати звів і птахів. Зазначені п’єси відрізняються не тільки за змістом, але й засобами музичної виразності. При використанні цього

та володіти методом її читання. Але також ставиться мета - не тільки викладу матеріалу, інформації, але й озброїти студентів цією інформацією, для практичного її використання. Для цього і потрібен цей принцип.

5. Принцип проблемності. У цьому випадку потрібна така організація заняття, коли студенти дізнаються нове, набувають знання та навички через подолання труднощів, перешкод, створених постановкою проблем. Так А.М.Матюшкін, один із засновників теорії проблемного навчання, стверджує, що саме проблемна побудова заняття гарантує досягнення навчальної мети. Під час проведення заняття ставляться питання, що вимагають пошуку, що активізують розумову діяльність студентів, а це важлива умова ефективності навчання. М.І.Махмутов підкреслює, що активність при навчанні досягається в тому випадку, якщо учень аналізує фактичний матеріал і оперує їм так, щоб самому отримати з нього інформацію.

6. Принцип «негативного досвіду». У практичній діяльності разом з успіхом, допускаються й помилки, тому необхідно вчити людину уникати помилок. Це завдання дуже актуальне. У відповідності з даним принципом у навчальний процес, побудований на активних методах навчання, вносяться два нових навчальних елементи:

- Вивчення, аналіз і оцінка помилок, допущених в конкретних ситуаціях. Матеріалом для таких занять можуть бути критичні публікації в періодичній пресі і реальні факти з життя своєї групи;

- Забезпечення помилки з боку студента в процесі освоєння знань, умінь і навичок. Студентам пропонується для аналізу ситуація або ставиться проблемне завдання, сформульоване таким чином, що при його вирішенні студент неминуче припускається помилки, джерелом якої, як правило є відсутність необхідного досвіду. Подальший аналіз послідовності дій студента допомагає виявити закономірність помилки та розробити тактику вирішення завдання. Одночасно студент переконується в необхідності знань з даної проблеми, що спонукає його до більш глибокого вивчення навчального курсу.

7. Принцип «від простого до складного». Заняття планується і організовується з урахуванням зростаючої складності навчального матеріалу і застосовуваних методів у його вивченні: індивідуальна робота над першоджерелами, колективне вироблення висновків і узагальнень і т.д.

8. Принцип безперервного оновлення. Одним з джерел пізнавальної активності студентів є новизна навчального матеріалу, конкретної теми і методу проведення заняття. Інформативність навчального процесу, тобто насиченість новим, невідомим, приваблює і загострює увагу студентів, спонукає до вивчення теми, оволодіння новими способами і прийомами навчальної діяльності. Але в міру засвоєння знань загостреність їх сприйняття поступово починає знижуватися. Студенти звикають до тих чи інших методів, втрачають до них інтерес. Для того щоб цього не сталося, викладачеві необхідно постійно оновлювати новими елементами побудову занять, методику навчання. Наприклад, не проводити два аналізи конкретних ситуацій протягом одного заняття, не застосовувати один і той же технічний засіб навчання на двох заняттях поспіль, наочні засоби - стенди, схеми, плакати, діаграми - вивішувати в аудиторії в той момент, коли в них виникає необхідність і т.д. Керований таким чином навчальний процес не дасть згаснути інтересу і активності студентів.

9. Принцип організації колективної діяльності. Студенту часто доводиться стикатися з необхідністю рішення, будь-яких завдань або прийняття рішень у

групі, колективно. Виникає завдання розвитку у студентів здатності до колективних дій.

Вирішення цього завдання в процесі занять слід здійснювати за етапами. На першому етапі викладач виявляє за допомогою групової задачі наявність розбіжностей і подібності в підходах студентів до самої задачі і її вирішення. На другому етапі організації групової роботи над конкретною ситуацією у студентів формується потреба у спільній діяльності, яка сприяє досягненню результату. На третьому етапі в умовах ділової гри виробляються навички спільної діяльності, аналізу і вирішення завдань, розробки проєктів і т.п. При цьому, організовуючи колективну роботу на заняттях, викладач повинен формулювати завдання таким чином, щоб для кожного студента було очевидно, що виконання неможливе без співпраці та взаємодії.

10. Принцип випереджаючого навчання. Цей принцип передбачає оволодіння в умовах навчання практичними знаннями і вмінням втілити їх у практику, сформувати у студента впевненість у своїх силах, забезпечити високий рівень результатів у майбутній діяльності.

11. Принцип діагностування. Цей принцип передбачає перевірку ефективності занять. Наприклад, аналіз самостійної роботи студентів над навчальною ситуацією покаже, чи вдало тема вписується в контекст курсу, чи правильно вибраний метод проведення занять, чи добре студенти орієнтуються в досліджуваних проблемах, чи можна що-небудь змінити на наступне заняття і т.д.

12. Принцип економії навчального часу. Активні методи навчання дозволяють скоротити витрати часу на освоєння знань і формування умінь, навичок. Так як засвоєння знань, оволодіння практичними прийомами роботи і вироблення навичок здійснюється одночасно, в одному процесі вирішення завдань, аналізу ситуацій або ділової гри. Тоді як зазвичай ці два завдання вирішуються послідовно, спочатку студенти засвоюють знання, а потім на практичних заняттях виробляють вміння і навички.

13. Принцип вихідного контролю. Зазвичай, вихідний контроль знань відбувається після завершення навчання у формі іспиту, заліків, співбесід, виконання контрольних робіт або рефератів з наступним їх захистом. Але ці форми перевірки знань не в кожному випадку можуть встановити кількість і якість набутих умінь і навичок. Для вихідного контролю успішно використовуються активні методи навчання: серія контрольних практичних завдань, проблемних завдань і ситуацій. Вони можуть бути індивідуальними та груповими [1].

Активні методи навчання при вмілому застосуванні дозволяють вирішити одночасно три навчально-організаційних завдання:

- 1) підпорядкувати процес навчання управляючому впливу викладача;
- 2) забезпечити активну участь у навчальній роботі як підготовлених студентів, так і не підготовлених;
- 3) встановити безперервний контроль за процесом засвоєння навчального матеріалу.

Таким чином, виходячи з вищесказаного, відзначимо, що вже на початку ХХ століття багато вчених педагогів і психологів бачили необхідність у розробці нових методів навчання, для активізації навчальної діяльності студентів. Ця проблема залишається актуальною і в наш час. У реалізації цілей проблемного та розвивального навчання лежать активні методи, які допомагають вести студентів до узагальнення, розвивати самостійність їх

сприймання музики як інтонаційно – образної мови, зверненої до почуттів і розуму людини; привчати дітей чути у музиці передусім почуття, характер людини, доводити їм високу ідейність творів, зв'язок їх тематики з життям народу [2, с.3].

У національному музичному вихованні школярів значну увагу приділяється і проблемам розвитку в дітей здатності до емоційного сприймання музики, вихованню почуттів. Найдоступнішим дидактичним матеріалом є різноманітні жанри народнопісенної творчості. Саме народна пісня, маючи такі музичні особливості як співучість, просту ритмічну структуру, виразну мелодію та інші якості, привчає школярів пізнавати і цінувати народну педагогіку. Наприклад, А.Вахнянин у збірнику “Співанки шкільні” використовує сюжети дитячої художньої літератури, розвиваючи тим самим увагу та буджуючи емоційні переживання. Все це має великий вплив на формування естетичних поглядів і моральних принципів учнів. Такий же матеріал увійшов і в “Руський співаник для шкіл народних” В.Матюка, окремих випусках “Бібліотеки музикальної” М.Копка та інших збірках [3, с.9 - 14].

Дитяча музика існує як невід'ємна частина дитячої культури і професійної музичної творчості. Починаючи з середини ХІХ століття музика для дітей стає незмінною частиною спадщини багатьох композиторів: М.Лисенко дитячі опери за мотивами українських народних казок “Зима і весна”, “Коза - Дереза”, “Пан Коцький”; В.Сокальського опера “Ріпка” та ін.. Багато композиторів писали вокальні цикли, пісні для дітей, з великою майстерністю втілюючи у музичних інтонаціях дитячі уявлення і почуття.

Кращим творам Л.Ревуцького властива найважливіша якість – народність, яка розуміється не як наявність фольклорних зв'язків, а як правдиве і глибоке відображення народного життя, яке слугує здійсненню його ідеалів. Музиці композитора притаманна яскрава національна характерність, що є одним із істотних ознак, що обумовлюють народність творчості композитора. Як і народність, національна своєрідність не зводиться лише до близькості народної пісні, а полягає у відображенні національно самобутніх сторін життя народу, в першу чергу національних особливостей народного характеру. Творчість композитора виділяється національною самобутністю не тому, що композитор чуйно сприймає музику інших композиторів і багато чого відбирає для себе, а тому що творчо переробляє і пропускає через призму національного психологічного складу, що слугує розквіту національної специфіки мистецтва.

Композитор практично в усіх жанрах виступив основоположником традицій національного сучасного музичного мистецтва. В його творах не лише втілилась складна проблематика сучасності, а й був досягнутий високий рівень професійної майстерності в її відображенні. Дитяча вокальна музика в творчості Л.Ревуцького яскраво представлена у збірці “Сонечко”, де оброблені народні пісні і розподілені за змістом і жанрами на декілька груп: пісні – заклинання (“Вийди, вийди, сонечко”, “Прийди, прийди, сонечко”, “Иди, іди, дощику”); колискові (“Ой ходить сон”, “Котику сіренький”); ліричні (“Перепілонька”); пісні, які супроводжують оповідання казок або жартівливо страхають дитину (“Я коза ярая”, “Дибі - дибі”); ігрові й хороводні, супроводжувані рухами – ілюстраціями (“Ой, вийся, хмелю”, “Подоланочка”, “Горобчику, пташку, пташку”, “А як рак - неборак”, “Перстень” та ін.).

Серед українських композиторів ХХ століття, що працювали у жанрах дитячої музики найцікавішими є дитячі опери К.Стеценка “Лисичка, Котик і

виховання повинні творчо переосмислюватись учителями музики і впроваджуватись у систему музичного виховання.

Сучасний етап музичної педагогіки, поруч із засвоєнням набутків світової літератури, вимагає посиленої уваги педагогів до використання в навчальному репертуарі творів українських композиторів. При цьому у багатьох випадках доцільно спочатку виходити з того, до чого у дитини проявляється найбільший інтерес. Поряд з цим, необхідно всіляко укріплювати волю, почуття відповідальності, наполегливості в роботі. Заняття музикою має бути побудоване таким чином, щоб воно дітям приносило задоволення і щонайменше розчарувань, щоб учні відчували особисте зростання, щоб успіхи окрилювали їх і з'являлось бажання займатись музикою. Необхідно вводити в план роботи твори, які допомогли б можливо яскравіше і найшвидше "розкрити" учня, розвинути його природні задатки. Але складність у вирішенні даної проблеми полягає у суто фаховому розвитку учителів, і недостатній увазі вихованню національної самосвідомості, духовності, моральності та інших якостей громадянина України. У багатьох учителів не сформовані почуття патріотизму, національної гідності та гордості за рідну землю, Батьківщину, проявляється байдужість до державотворчих процесів, що впливає на виховання національної самосвідомості. Тому в навчальному процесі за відсутності належної інформованості учителів музики щодо найкращих зразків національної музики, вони не визначають ролі національного музичного мистецтва у естетичному становленні дітей, твори національних авторів учителі використовують обмежено, не зацікавлюють учнів найкращими зразками, орієнтують школярів на літературу, яка зорієнтована на минуле.

В поняття "еталонності" входять такі складові як художність, музична мова, зорієнтованість на можливості сприймання відповідно віку, доступність. Починаючи з самого першого заняття дитина залучається до активного музикування. Спільно з учителем дитина слухає, сприймає, грає просто, але вже художньо – цінні твори. Діти відчують радість безпосереднього сприймання, хоча і невеликого за обсягом, але змістовного твору. Дитина чекає від музики, перш за все, правди і достовірності в межах розуміння життя, яке йому доступне за віком. Дитяче сприймання відрізняється безпосередністю, миттєвою реакцією як на добре так і погане, що пов'язано із конкретністю мислення, яке уникає нюансів і надмірної деталізації. Дитина шукає в музиці яскраві й динамічні образи, сильні враження, які не займають надто довго її увагу. Дітям подобається сюжетна розповідь, предметний опис подій та образів людей, яскрава жанрова характеристичність, привабливе програмність, казковість, фантастика сприймається як мальовниче бачення світу. Якщо учні слухають, грають музику, яка раніше у них "була на слуху", то і відтворюватимуть вони її музичніше. Слід враховувати, що вплив музики на особистість складається з численних слухацьких вражень, які накладаються одне на одне, поступово збагачуючись і поглиблюючись. А це і є початком роботи над художнім образом, яка має розпочатись з перших кроків. Надзвичайно важливо, щоб музика була доступна за віковими особливостями сприймання музики. У процесі сприймання музики діти набувають досвід безпосередніх переживань і роздумів, який формується під впливом музичного мистецтва, а також художній досвід, пов'язаний з виконанням музики. Сприйняття музики у різних учнів на один і той самий твір може викликати не однакові асоціації, в залежності від індивідуальності слухача, його духовної культури. Але учителю насамперед необхідно розвивати у дітей здатність до

думки, навчаються виділити головне в навчальному матеріалі, розвивають мову, мовлення. Як показує практика, використання активних методів у вузівському навчанні є необхідною умовою для підготовки високо кваліфікованих фахівців і призводить до позитивних результатів: вони допомагають формувати знання, уміння і навички студентів шляхом залучення їх в активну навчально-пізнавальну діяльність, навчальна інформація перетворюється на особистісне знання студентів.

Як відомо, в дидактиці існують різні підходи до класифікації методів навчання. У якості відмінної ознаки використовується ступінь активізації слухачів або характер навчально-пізнавальної діяльності. Розрізняють класифікації, в основу яких покладено такі ознаки:

- Джерела пізнання (вербальні, наочні, практичні методи навчання);
- Методи логіки (аналітико-синтетичні, індуктивні, дидуктивні методи навчання);
- Тип навчання (пояснювально-ілюстративний, проблемно-розвиваючий методи навчання);
- Рівень пізнавальної самостійності студентів (репродуктивні, продуктивні, евристичні методи навчання);
- Рівень проблемності (показовий, монологічний, діалогічний, евристичний, дослідницький, алгоритмічний, програмований методи навчання);
- Дидактичні цілі та функції (методи стимулювання, організації і контролю);
- Вид діяльності викладача (методи викладу і методи організації самостійної навчальної діяльності).

Незважаючи на різноманіття підходів до класифікації методів навчання, кожен з них найбільш ефективний при певних умовах організації процесу навчання, при виконанні певних дидактичних функцій [2].

Розглянемо класифікацію методів активного навчання для ВНЗ запропоновану Смолкіним А.М. Він розрізняє імітаційні методи активного навчання, тобто форми проведення занять, в яких навчально-пізнавальна діяльність побудована на імітації професійної діяльності. Всі інші належать до неімітаційних - це все способи активізації пізнавальної діяльності на лекційних заняттях.

Імітаційні методи розподіляються на ігрові та неігрові. До ігрових відносяться проведення ділових ігор, ігрового проектування і т. п., а до неігрових - аналіз конкретних ситуацій, рішення ситуаційних завдань та інші [2].

Методи активного навчання можуть використовуватися на різних етапах навчального процесу:

- 1 етап - первинне оволодіння знаннями. Це можуть бути проблемна лекція, евристична бесіда, навчальна дискусія і т.д.
- 2 етап - контроль знань (закріплення), можуть бути використані такі методи як колективна розумова діяльність, тестування і т.д.
- 3 етап - формування професійних умінь, навичок на основі знань та розвиток творчих здібностей, можливе використання модельованого навчання, ігрові та неігрові методи.

Застосування тих чи інших методів не є самоціллю. Тому для викладача будь-яка класифікація має практичний сенс у тій мірі, в якій допомагає йому здійснювати цілеспрямований вибір відповідного методу навчання або їх

поєднання для вирішення конкретних дидактичних завдань. Тому названа класифікація пропонує розглядати активні методи навчання за їх призначенням у навчальному процесі. Але також слід зазначити, що більшість активних методів навчання має багатофункціональне значення у навчальному процесі. Так, наприклад; розбір конкретної ситуації можна використати для вирішення трьох дидактичних задач: закріплення нових знань (отриманих під час лекції); вдосконалення вже отриманих професійних умінь; активізація обміну знаннями та досвідом. Суть активних методів навчання, спрямованих на формування умінь і навичок, полягає в тому, щоб забезпечити виконання студентами тих завдань в процесі рішення, яких вони самостійно опановують вміннями та навичками.

Прояв та розвиток активних методів навчання обумовлено тим, що перед навчанням було поставлено завдання не тільки засвоєння студентами знань і формування професійних умінь і навичок, а й розвиток творчих і комунікативних здібностей особистості, формування особистісного підходу до виникаючих проблем.

М.М. Скаткін дає наступне визначення: «Метод навчання передбачає, перш за все, мету вчителя і його діяльності наявними в нього засобами. У результаті виникає мета учня і його діяльності наявними у нього засобами»[3].

З усього вищесказаного можна зробити висновок, що метод - це поєднання способів і форм навчання, спрямованих на досягнення певної мети навчання. Таким чином метод містить спосіб і характер організації пізнавальної діяльності студентів.

А.М. Смолкін дає наступне визначення:

Активні методи навчання - це способи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів [2], які спонукають їх до активної розумової і практичної діяльності в процесі оволодіння матеріалом, коли активний не тільки викладач, але активні і студенти. Активні методи навчання передбачають використання такої системи методів, яка спрямована головним чином, не на виклад викладачем готових знань і їх відтворення, а на самостійне оволодіння студентами знань у процесі активної пізнавальної діяльності. Метод «круглого столу». Ця група методів складається з різних видів семінарів та дискусій. В основі цього методу лежить принцип колективного обговорення проблем, що вивчаються в системі освіти. Головна мета таких занять полягає в тому, щоб забезпечити студентам можливість практичного використання теоретичних знань в умовах, що моделюють форм діяльності наукових працівників. Такі заняття, на думку А.М. Матюшкіна, покликані забезпечити розвиток творчого мислення професійного мислення, пізнавальної мотивації і професійного використання знань у навчальних умовах. Професійне використання знань - це вільне володіння мовою відповідної науки, наукова точність оперування формулюваннями, поняттями, визначеннями. Студенти повинні навчитися виступати в ролі доповідачів та опонентів, володіти вміннями і навичками постановки і розв'язання інтелектуальних проблем і завдань, докази і спростування, відстоювати свою точку зору, демонструвати досягнутий рівень теоретичної підготовки. У цьому і проявляється єдність теорії і практики у науковій роботі, умови якої створюються на заняттях одержали назву методу «круглого столу», де студенти використовують знання отримані на лекційних або самостійних заняттях.

освіти на державному рівні. Музична освіта початкового етапу навчання все більше орієнтується на збирання розгублених народних мудрощів століть і переосмисленням їх до ключових проблем сьогодення.

Враховуючи головні завдання початкової музичної освіти, а саме: реалізацію загальнорозвиваючого впливу мистецтва на формування світогляду дітей, їх естетичне виховання і підготовка найбільш обдарованих до майбутньої професії – в програмах необхідно поєднання традиційно академічної освіти з сучасними вимогами музичної педагогіки; врахування індивідуально – психологічних особливостей учня; розвиток дитини за допомогою творчих завдань; відбір найкращих зразків навчального матеріалу; використання творів сучасних українських композиторів і популярної музики, що дозволить значно розширити репертуар типових програм і відродити національну культурну спадщину. Завдання учителя – полегшити дітям складний шлях у світ музики з урахуванням реалій сучасного світу. Змінюються смаки, музична мова, звукова атмосфера, в якій зростають наші діти. Музика, яка звучить навколо дітей, яку вони грають, визначає їхній смак, формує духовні схильності. Тому настільки важливо розкрити перед дітьми діалектичний взаємозв'язок між музичною спадщиною минулого і сучасною музикою, показати і допомогти осмислити розвиток традицій і жанрів, навчити відбирати істинні цінності, які без сумніву є в будь – якому виді музики, сприяти здатності розуміти різницю між серйозною музикою, з одного боку, і легкою – з іншого.

Сучасний педагогічний репертуар достатньо великий. Він містить музику від добахівських часів до сучасних народних обробок і постійно відновлюється. Сучасна музична педагогіка висуває нові завдання й нові вимоги щодо навчального репертуару і, насамперед, - це міцне національне підґрунтя. При виборі репертуару, при роботі над ним, важливо формувати естетичний смак, любов, інтерес до музики, художньо – творчий, моральний та інтелектуальний компоненти свідомості рідного народу, пізнання його історії, культури, духовності, а отже на цій основі самого себе як індивідуальності і як частки своєї нації, а через неї всього людства, вміння самостійно працювати, що сприяє вихованню самоконтролю не тільки під час виконання твору, а й в процесі роботи над ним. Саме репертуар є одним із головних факторів у навчанні учнів комплексу найважливіших навичок музикування і самостійної творчості: спів, гра по слуху, гра в ансамблі, гра із супроводом по нотах і на слух, складання музики та імпровізація. При виборі репертуару важливо враховувати індивідуальні якості дитини, як позитивні так і негативні, більш або менш цінні елементи. Іноді педагоги концентрують увагу переважно на недоліках учня і, намагаючись до гармонійного розвитку його особистості, прикладають багато зусиль, головним чином, до “підтягування” слабких елементів. Але, при цьому, недостатньо уваги приділяють цінному, самобутньому, що є в індивідуальності учня. Може статися так, що у дитини вже менш помітними є ті недоліки, що були на початку навчання, але й втратили яскравість ті привабливі риси, якими дитина наділена від природи. До навчально – виховного репертуару сучасної школи мають входити твори, в яких розкрита тема Батьківщини, патріотизму нашого народу, боротьби за його незалежність і щасливе майбутнє, які сприяють вихованню національної свідомості громадян України, формують в підростаючого покоління українські ідеали і національний характер. Єдність естетичного та національного

визначеності, що неможливе без прилучення до культурної спадщини, до збереження її надбань.

У зв'язку з цим постає питання оновлення педагогічного процесу в сучасній школі й внесення нових вимог до підбору педагогічного репертуару, який має орієнтуватися на еталонні зразки національного мистецтва. Щоб закріпити прорив до гуманістичної, національної школи, суспільству необхідно плекати яскраву особистість учителя. Це має бути учитель зі сформованим інтересом до національної музики, здатним через глибоке засвоєння національного прийти до усвідомлення справжньої поваги до інших народів, їх культур. Головним завданням сучасного учителя має бути не бездумне прийняття західних стандартів освіти, що часто передбачає руйнування української національної школи та традицій українського народу, а фахова підготовка учителя, яка спрямована на формування усвідомленості своєї значущості і виховання у школярів гордості за своє національне коріння, національної психології приналежності до єдиної великої нації і її гідне представлення в світі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Пошук удосконалення шляхів в контексті більш широкої проблематики музичного навчання, а саме, питання діагностування і розвитку сприймання музики, формування художньо – образного мислення та музичних здібностей розглядаються в теоретичних та практичних працях Е.Балчітіса, Н.Ветлугіної, С.Науменко, Г.Падалки, В.Реви, О.Ростовського, О.Рудницької, Л.Хлебникової та ін.. Проблемою інноваційної стратегії сучасної освіти займається цілий ряд науковців: Г.Балл, І.Бех, С.Гончаренко, І.Зязюн, М.Євтух, Л.Оніщук, В.Паламарчук, М.Романенко та ін.. Застосуванню сучасних форм роботи, засобам, технологіям, методам викладання музики у різного рівня навчальних закладах присвячені праці Н.Гуральник, Л.Масол, О.Михайличенко, О.Олексюк, Т.Рейзенкінд, В.Шульгіна та ін.

Метою цієї статті є зосередження уваги на використанні на уроках музики в початковій школі еталонних зразків національної музики.

Виклад основного матеріалу. Початковий етап навчання в системі музичної освіти є дуже важливим, а іноді вирішальним. Від того наскільки правильно були закладені первинні основи, в подальшому залежить активність участі в музичному житті вихованців – чи то у професійному музичному закладі, чи то у шкільній і студентській самодіяльності або у домашньому музикуванні. Оскільки завданням початкової освіти, як складової загальної є головним чином естетичний та культурний розвиток школярів з освітньою широтою, то і під загальним музичним розвитком учнів розуміють не стільки технічне уміння, скільки глибину усвідомлення образів мистецтва, навичку сприймати його і засвоювати, щоб мистецтво значною частиною увійшло у все життя людини, зайняло б визначальне місце в її духовному світі.

Сучасна музична педагогіка успадкувала та творчо розвинула на новій соціально – естетичній основі реалістичні традиції української музичної культури, притаманний їй високий рівень вимог. Розвиток національної науки і школи стає офіційно державницьким напрямком. Він відзначається створенням національної системи освіти з новими структурою і змістом, осмисленням вітчизняних явищ, персоналій, відкритих наприкінці попереднього періоду, визнанням застарілих форм роботи музичної педагогіки. Удосконалюється зміст музичного навчання з урахуванням вимог суспільства. Переорієнтація музичного змісту свідчить про розв'язання актуальних проблем музичної

Такі заняття тісно пов'язані з усіма видами навчальної роботи, перш за все з лекційними і самостійними заняттями студентів. Тому ефективність семінару багато в чому залежить від якості лекцій і самостійної підготовки студентів.

У вузах широке поширення набувають семінари дослідницького типу з незалежною від лекційного курсу тематикою, метою яких є поглиблене вивчення окремих науково-практичних проблем, з якими зіткнеться майбутній фахівець.

На заняття «круглого столу» виносяться основні теми курсу, засвоєння яких визначає якість професійної підготовки; питання, найбільш важкі для розуміння і засвоєння. Такі теми обговорюються колективно, що забезпечує активну участь кожного студента.

Велике значення має розташування студентів на таких заняттях. Тому краще всього, щоб студенти сиділи в круговому розташуванні, що дозволяє учасникам відчувати себе рівноправними. Звідси й назва даного методу «круглого столу».

Викладач також повинен перебувати в колі зі студентами, якщо він буде сидіти окремо, то учасники дискусії звертають свої висловлювання тільки йому, але не один одному. Помічено, що таке розташування учасників обличчям один до одного, призводить до зростання активності, збільшення кількості висловлювань. Розташування викладача в колі допомагає йому керувати групою і створює менш формальну обстановку, можливість для особистого включення кожного в спілкування, підвищує мотивацію студентів, включає невербальні засоби спілкування [1].

Висновки й перспективи подальших розвідок. Отже, активні методи навчання - це навчання діяльністю. Так, наприклад, Л. С. Виготський сформулював закон, який говорить, що навчання тягне за собою розвиток, так як особистість розвивається в процесі діяльності. Саме в активній діяльності, що спрямовується викладачем, студенти опановують необхідними знаннями, вміннями, навичками для їх професійної діяльності, розвиваються творчі здібності. В основі активних методів лежить діалогічне спілкування, як між викладачем і студентами, так і між самими студентами. А в процесі діалогу розвиваються комунікативні здібності, вміння вирішувати проблеми колективно, і найголовніше розвивається мова студентів. Активні методи навчання спрямовані на залучення студентів до самостійної пізнавальної діяльності, викликати особистісний інтерес до вирішення будь-яких пізнавальних завдань, можливість застосування студентами отриманих знань. Метою активних методів є залучення всіх психічних процесів (мова, пам'ять, уява) у засвоєння знань, умінь, навичок. Викладач у своїй професійній діяльності використовує ту класифікацію і групу методів, які найбільш повно допомагають здійсненню тих дидактичних завдань, які він ставить перед заняттям. І активні методи навчання є одним з найбільш ефективних засобів залучення студентів у навчально-пізнавальну діяльність.

Резюме. Активні методи вчення створюють необхідні умови для розвитку умінь самостійно мислити, орієнтуватися в новій ситуації, знаходити свої підходи до вирішення проблем, встановлювати ділові контакти з аудиторією, що визначає професійні якості майбутнього фахівця. При використанні активних методів вчення необхідно враховувати рівень розвитку і підготовленості студентів, визначаючи індивідуальний підхід до студентів. Для формування професійних умінь і навичок, активізації пізнавальної діяльності студентів в процесі вузівського вчення поряд з традиційними методами,

використовувати активні методи вчення. **Ключові слова:** методи вчення, психологія, принцип, мова, пам'ять, вчення, підхід, проблем, умінь і навиків.

Резюме. Активные методы обучения создают необходимые условия для развития умений самостоятельно мыслить, ориентироваться в новой ситуации, находить свои подходы к решению проблем, устанавливать деловые контакты с аудиторией, что определяет профессиональные качества будущего специалиста. При использовании активных методов обучения необходимо учитывать уровень развития и подготовленности студентов, определяя индивидуальный подход к студентам. Для формирования профессиональных умений и навыков, активизации познавательной деятельности студентов в процессе вузовского обучения наряду с традиционными методами, использовать активные методы обучения. **Ключевые слова:** методы обучения, психология, принцип, речь, память, обучение, подход, проблем, умений и навыков.

Summary. The active methods of teaching are created by necessary terms for development of abilities independently to think, oriented in a new situation, find going near the decision of problems, to set business contacts with an audience, that determines professional qualities of future specialist. At the use of active methods of teaching it is necessary to take into account the level of development and preparedness of students, determining the individual going near students. For forming of professional abilities and skills, activations of cognitive activity of students in the process of the institute of higher teaching along with traditional methods, to use the active methods of teaching. **Keywords:** teaching methods, psychology, principle, speech, memory, teaching, approach, problems, abilities and skills.

Література

1. <http://www.allbest.ru>
2. <http://ito.edu.ru/2005/Moscow>
3. Краткий психологический словарь / Под ред. Петровского А.В. и Ярошевского М.Г. – М., Политиздат, 1985. – 431 с.

Подано до редакції 13.05.2011

УДК 378.091.21:371.13

СОЗДАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

Велиева Эльвира Османовна,

*магистр специальности «Начальное образование»
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», г. Ялта*

Постановка проблемы. Получение высшего образования на современном этапе является одним из аспектов становления личности. Проблема организации образовательной среды в вузе актуальна, решение которой в целом определяет процесс обучения, воспитания и развития личности современного студента-педагога.

Именно поэтому особого значения приобретает создание личностно-ориентированной образовательной среды в высшем учебном заведении.

в профессиональном росте будущего учителя. **Ключевые слова:** информационно-коммуникативные технологии, средства ИКТ, образовательные информационные технологии, ИКТ-компетентность будущего учителя.

Summary. Realization of educational is considered functions of modern of informatively-communication technologies in the educational-educator process of school and their reflection in maintenance of educational course "Modern information technologies in education" and university educational process. The value of educational informative is certain technologies in the professional increase of future teacher. **Keywords:** informatively-communicative technologies, educational information technologies, facilities of ИКТ, ИКТ-компетентность of future teacher.

Література

1. Эксперимент у навчальному закладі. – [Електронний ресурс]. – http://www.experiment.edu-ua.net/BD_eznp.xls.
2. Засоби інформаційно-комунікаційних технологій єдиного інформаційного простору системи освіти України : монографія / [В.В. Лапінський, А.Ю. Пилипчук, М.П. Шишкіна та ін.]; за наук. ред. проф. В.Ю. Бикова – К.: Педагогічна думка, 2010. – 160 с.
3. Захарова И. Информационные технологии в образовании : Высшее профессиональное образование (Академия) / И. Г. Захарова. – М. : Академия, 2010. – 192 с.
4. Применение ИКТ в высшем образовании стран СНГ и Балтии: текущее состояние, проблемы и перспективы развития : Аналитический обзор / – СПб. : ГУАП, 2009. – 160 с.
5. Развитие профессиональной компетентности в области ИКТ. Базовый курс / М.В. Моисеева, В.К. Степанов, Е.Д. Патаракин, А.Д. Ишков, Д.Н. Тупицин. – М. : Изд.дом «Обучение Сервис», 2008. – 256 с.
6. Kompetenzzentrum Neue Medien in der Lehre Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt. – [Електронний ресурс]. – http://web.uni-frankfurt.de/dz/neue_medien/alt/.

Подано до редакції 10.05.2011

УДК 37.016:78 + 37.035

ЗОРІЄНТОВАНІСТЬ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ НА ЕТАЛОННІ ЗРАЗКИ НАЦІОНАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА

*Турчин Тамара Миколаївна,
докторант*

*Національного педагогічного
університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ*

Постановка проблеми. Сьогодні, на початку ХХІ століття, в умовах глобалізації навчально – виховного процесу основна увага вчених і педагогів – практиків зосереджується на таких теоретичних аспектах освіти, які заперечують можливість формування особистості в її національній

Open Directory, About, вітчизняні *освітні портали* (МОН України (<http://www.mon.gov.ua>), Освіта-UA (<http://osvita-ua.net>), Освіта в Україні (<http://www.ednu.kiev.ua>), Освіта в Україні, освіта за кордоном (<http://www.osvita.org.ua>), та ін.); телекомунікаційні *проекти та конкурси*, значення *соціальних мереж* у становленні молодих українців; загальні питання комунікації з використанням *електронної пошти* (Е - mail) (етика письмової мови, спілкування з учнями, написання залікових робіт і отримання зворотною зв'язку); особливості організації *телеконференцій* (типу IRC, ICQ, AOL IMS и т.п.).

Студенти самостійно і у ході лабораторних робіт ознайомлюються з спектром технічних платформ, які можуть бути використані для підтримки дистанційного навчання.

Висновки з даного дослідження. Отже, *освітні інформаційні технології* це педагогічні технології, що ґрунтуються на програмних та технічних засобах та спрямовані на забезпечення продуктивної організації процесів викладання (діяльність вчителя), учіння (діяльність учня), самоосвіти учнів, педагогічного моніторингу та менеджменту в освіті.

Вивчення особливостей професійного становлення майбутнього вчителя в умовах сучасного суспільства знань переконує у необхідності оволодіння ІКТ в професійній діяльності, з метою підвищення ефективності педагогічного процесу, формування в учнів продуктивного стилю опанування інформацією, потреби постійного осучаснення знань, прагнення до самовдосконалення в інтелектуальній сфері засобами ІКТ. Розвиток електронної освіти /Е – learning/ потребує ґрунтовної підготовки майбутніх вчителів: включення в програму навчання студентів обов'язкових курсів та спецкурсів з ОІТ, практико-орієнтованих завдань з використання дидактичних можливостей сучасних ІКТ при вивченні основ інформатики, науково-дослідної роботи студентів з питань ОІТ, підвищення ефективності самостійної роботи студентів з традиційними і електронними ресурсами [3, с.6], спрямування завдань педагогічної практики на вивчення шкільного досвіду впровадження ОІТ. **Перспективи подальших розвідок.** Проведене дослідження не вичерпує поставленої проблеми. Перспективним є питання методичного забезпечення навчально-виховного процесу ВНЗ і загальноосвітніх навчальних закладів з використанням ОІТ.

Резюме. Розглянуто реалізацію освітніх функцій сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічному процесі школи, їх відображення у змісті навчального курсу «Сучасні інформаційні технології в освіті» та університетському навчальному процесі. Визначено значення освітніх інформаційних технологій у професійному зростанні майбутнього вчителя. **Ключові слова:** інформаційно-комунікативні технології, освітні інформаційні технології, засоби ІКТ, ІКТ-компетентність майбутнього вчителя.

Резюме. Рассмотрена реализация образовательных функции современных информационно-коммуникационных технологий в педагогическом процессе школы, их отображение в содержании учебного курса "Современные информационные технологии в образовании" и университетском учебном процессе. Определено значение образовательных информационных технологии

Анализ последних исследований и публикаций. Проблема условий применения личностно ориентированного обучения в учебном процессе рассматривается в связи с анализом психолого-педагогических основ дифференцированного обучения студентов (Л. Г. Вяткин, М. О. Веселов, А. Г. Мясичев, Б. М. Теплов и др.), разработкой технологий саморазвивающего обучения (Т. К. Селевко [6], Я. Э. Шахбазова и др.), развитием личности специалиста как субъекта профессиональной жизни (Л. И. Анциферова, Г. И. Железовская, Г. К. Парина и др.), в связи с разработкой принципов личностных технологий (Ш. А. Амонашвили и др.).

Цель статьи: раскрыть условия создания личностно-ориентированной образовательной среды для студентов педагогических специальностей в условиях высшего учебного заведения.

Изложение основного материала. Образовательная среда – это совокупность предметного, информационного и социального окружения, оказывающего влияние на развитие данного обучаемого субъекта в образовательном процессе.

Личностно-ориентированная образовательная среда, учитывает особенности студентов, побуждает у них живой интерес к овладению будущей специальностью, к проведению учебных исследований, повышая уровень их познавательной активности.

Всякое обучение, по своей сути есть создание условий для развития личности, и, следовательно, оно является развивающим, личностно-ориентированным. Личностно-ориентированная образовательная среда должна быть аутентичной (сообразной жизненным проявлениям), что обеспечивает студентам, возможность функционировать наиболее в благоприятном для них ритме, соответствующим индивидуальным особенностям.

Центральным звеном личностно ориентированного профессионального образования является профессиональное развитие личности в процессе профессионального обучения, освоения профессии и выполнения профессиональной деятельности» [5]. Ключевой фигурой в системе образования всегда был и остаётся учитель.

Личностно-ориентированный тип образования можно рассматривать, с одной стороны, как дальнейшее движение идей и опыта развивающего обучения, с другой – как становление качественно новой образовательной системы.

Сегодня обществу нужен новый учитель, гибко мыслящий и нестандартно действующий в динамично изменяющемся концептуальном поле современного образования, формирующий уникальный опыт обучаемого.

Подготовка такого учителя, деятельность которого представляется сложной и полифункциональной – длительный, целостный, непрерывный полиструктурный процесс, ориентированный на формирование личностных качеств, профессиональных способностей, знаний, умений и навыков, адекватных личностным и квалификационным требованиям педагога нового тысячелетия.

Решить эту стратегическую задачу невозможно в рамках традиционной парадигмы когнитивно – ориентированного образования, которое решает в основном задачу формирования знаний, умений и навыков. Развитие личностных качеств обучаемых здесь носит характер «побочного продукта». Между тем, изменение требований к современным работникам привело к

новому пониманию содержания профессиональной готовности специалиста. В это содержание входят не только профессиональные знания и умения, но и профессионально важные качества личности, востребованные данным видом профессиональной деятельности.

Помимо технологической подготовки специалиста, важной составной частью профессиональной подготовленности становится сформированность таких качеств личности, как самостоятельность, способность принимать ответственные решения, творческий подход к любому делу, умение непрерывно учиться, коммуникабельность, способность к сотрудничеству, социальная и профессиональная ответственность.

Сформулированный подход составляет основу новой парадигмы организации подготовки специалистов – личностно-ориентированного профессионального образования.

По мнению Э. Ф. Зеера: «Центральным звеном личностно-ориентированного профессионального образования является профессиональное развитие – развитие личности в процессе профессионального образования, освоения профессии и выполнения профессиональной деятельности» [4].

Личностно-ориентированное профессиональное образование, согласно концепции Э. Ф. Зеера, основывается на следующих принципах:

- приоритет индивидуальности, самоценности обучаемого, который изначально является субъектом профессионального процесса;
- технологии профессионального образования на всех его ступенях соотносятся с закономерностями профессионального становления личности;
- содержание профессионального образования определяется уровнем развития современных социальных, информационных, производственных технологий и конгруэнтно будущей профессиональной деятельности;
- профессиональное образование имеет опережающий характер, что обеспечивается формированием социально-профессиональной компетенции и развитием экстрафункциональных качеств будущего специалиста в процессе учебно-профессиональной, профессиональной и кооперативной деятельности;
- действенность профессионально-образовательного процесса определяется организацией учебно-пространственной среды;
- личностно-ориентированное профессиональное образование максимально обращено к индивидуальному опыту обучаемого, его потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии [4].

Принципы, предложенные Э. Ф. Зеером, выступают основополагающими условиями организации личностно-ориентированной образовательной среды для студентов педагогических специальностей.

Выводы. Личностно-ориентированное образование в наибольшей степени удовлетворяет гуманистическим целям профессионального становления личности. Акцент на профессиональном развитии личности обусловит опережающий характер профессионального образования. Именно профессионально обусловленные качества личности станут факторами «образования на всю жизнь» [4].

Становление личностно ориентированного образования позволит обеспечить профессиональную самореализацию будущего педагога и поддержку его личностного и профессионального роста.

Овладевая теорией и методико-технологической основой личностно-ориентированного педагогического подхода и взаимодействия,

систематизація знань студентів педагогічних спеціальностей з основ ІКТ, ознайомлення з освітніми можливостями сучасних ІКТ, розширення знань з новітніх освітніх інформаційних технологій (ОІТ), формування прагнення та готовності студентів ефективно застосувати їх у процесі навчання, самовдосконалення, педагогічної або управлінської діяльності.

Тематикою курсу передбачено ознайомлення з міжнародною [4, с.14] та вітчизняною освітньою політикою щодо розбудови інформаційного суспільства, законодавчою базою, світовими тенденціями розвитку даного питання, основними поняттями курсу (інформація, інформаційне суспільство, єдиний інформаційний простір, освітні інформаційні технології, електронні засоби навчального призначення, дистанційне навчання, мультимедійний урок, ІКТ-грамотність, як «здатність людини ефективно використовувати доступні їй апаратні і програмні засоби інформаційних і комунікаційних технологій для роботи з інформаційними ресурсами, а також виробництва і обміну інформацією з іншими людьми в цілях соціальної адаптації і подальшого підвищення освітнього і культурного рівнів [5, с.17], та інші.

Розглядаються характеристика та дидактичні можливості електронних засобів навчального призначення (ЕЗНП) [2, с.72]: віртуального експерименту, комп'ютерного моделювання, тренажерів, стимуляторів, мультимедійних електронних лекцій, віртуальних лабораторій, електронних підручників, довідників, баз даних навчального призначення, навчально-методичних комплексів, комп'ютерних ілюстрацій, презентацій.

Окремо розглядається застосування у навчальному процесі автоматизованих систем контролю і оцінки знань та умінь учнів, які забезпечують планованість і систематичність вивчення дисципліни, та дозволяють оцінювати поточний та кінцевий рівень засвоєння знань учнів. Студенти знайомляться з ІКТ обліку знань учнів та взаємодії з батьками: «Електронний журнал» та «Електронний щоденник».

Важливе значення у роботі вчителя, навчанні студента, виконанні завдань педагогічних практик, подальшому науковому становленню відіграють уміння грамотно організувати психолого-педагогічний експеримент та інтерпретувати отримані дані. Тому особливу увагу надано ІКТ психолого-педагогічного експерименту: Інтернет-тестування, електронні таблиці, прикладні програми сортування, класифікації, редагування; засоби побудови графіків, таблиць, діаграм; пакети прикладних програм статистичного аналізу; дистанційні технології статистичної обробки даних; електронні публікації результатів [1].

Наступним у курсі представлені засоби і технології організації та управління інформаційними ресурсами, де розкриваються питання інформаційних мереж (Інтернет, української науково-освітньої мережі URAN, європейської науково-освітньої мережі GEANT2), інформаційних освітніх середовищ освітніх установ. Досліджуються освітні можливості ресурсів Інтернету: довідникових, бібліографічних (Dialog, LexisNexis, ProQuest, Державні бібліотеки України та інших країн, обласні бібліотеки України та Росії, університетські та інститутські бібліотеки, приватні та спеціалізовані е-ресурси, віртуальні бібліотеки, віртуальні довідки, е-каталоги та довідники е-ресурсів, е-журнали і газети та інші), електронні всесвітні довідники (Yahoo!,

технології електронної освіти. Тому науковцями плідно розробляється проблема освітніх можливостей сучасних ІКТ, дидактичних засад, методичного забезпечення навчально-виховного процесу з використанням ІКТ та, що не менш важливо, практичної реалізації отриманих здобутків в університетському навчанні та післядипломній підготовці вчителів.

Аналіз останніх досліджень. Теоретична розробка та практичне впровадження електронного навчання започатковано у зарубіжних дослідженнях А. Борка, Р. Вільямса, С. Пейперта, Б. Хантера та інших. Впровадження ІКТ в освіту, науково-методичні засади створення засобів ІКТ розробляють вітчизняні та російські науковці М. Биков, М. Головань, М. Жалдак, Ю. Жук, Л. Забродська, І. Захарова, В. Лапінський, В. Монахов, В. Олійник, А. Пилипчук, Е. Полат, О. Співаковський, А. Хуторський та інші. Проблеми розвитку професійної компетентності в області ІКТ відображені у роботах: М. Моїсєєвої, Г. Каджаспірової, Л. Карташової, Ю. Рамського, Г. Селевко та інших дослідників. Проте потреба практики в організації педагогічного процесу з застосуванням ІКТ, підвищення вимог до якості професійної підготовки спеціаліста, актуалізує дослідження університетської підготовки майбутніх педагогів до застосування ІКТ у професійній діяльності. Тому **метою статті** є вивчення професійного становлення майбутнього вчителя у процесі вивчення курсу «Сучасні інформаційні технології в освіті» та в університетському навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Європейські держави визнають важливість розвитку електронного навчання, сприяють його розвитку в університетах та фінансують відповідні проекти. Так у 2010 році на базі Гете університету Франкфурта створено Kompetenzzentrum für Neue Medien in der Lehre (Центр компетенцій новітніх медіа у викладанні) [6]. Метою Центру є підготовка викладачів, наукових співробітників, студентів, зовнішніх учасників до використання нових засобів масової інформації в процесі навчання.

Програмою одного з семінарів Гете університету передбачено такі базові модулі: 1) *вступ до електронного навчання*, де розглядаються загальні та правові питання електронного навчання; 2) *курси за вибором платформи (WPF)* (вступ до Moodle, навчальної платформи OLAT, Вікі в електронному навчанні, спільне навчання у мережі та використання BSCW); 3) *електронні методи навчання (OPЭ)* (он-лайн підтримка учнів, дизайн тестів і задач, ePortfolio, інтерактивні дошки у класі, Web 2.0 у навчанні, WebQuests – як метод навчання); 4) *Курси за вибором Медіа (WMP)* (вступ до виробництва ЗМІ, робота з інструментом розробки Lernbar, запис і публікація електронної лекції, аспекти дизайну фільмів, веб-сайтів, Dreamweaver для школи і класу та ін.).

Вивчення досвіду вирішенні поставлених завдань у навчальному процесі вітчизняних ВНЗ дозволяє зазначити, що ефективним є введення спеціальних курсів з проблем комп'ютерних інформаційних технологій в науці і освіті. Один з них – «Сучасні інформаційні технології в освіті», який за змістом є досить самостійним і поряд з тим інтегрує знання студентів з курсів педагогіки, основ інформатики, методик навчання. Метою курсу є

педагог, обладающий высоким уровнем педагогической культуры, и достигающий вершин в педагогической деятельности в перспективе сможет и должен использовать свой потенциал для собственного личностного и профессионального роста.

Резюме. У статті розкриті особливості і принципи організації особово-орієнтованої професійної освіти студентів педагогічних спеціальностей в умовах вищого навчального закладу. **Ключові слова:** освітнє середовище, особово-орієнтована освіта, професійна освіта.

Резюме. В статье раскрыты особенности и принципы организации личностно - ориентированного профессионального образования студентов педагогических специальностей в условиях высшего учебного заведения. **Ключевые слова:** образовательная среда, личностно-ориентированное образование, профессиональное образование.

Summary. In the article features and principles of organization are exposed personality - the oriented trade education of students of pedagogical specialties. **Keywords:** educational environment, personality-oriented education, trade education.

Література

1. Амонашвили Ш. А. «Педагогическая симфония» / Ш. А. Амонашвили. – М., МЦР, 2002.
2. Воронков А. И., Шевченко О. Н. Развитие познавательного интереса как метод оптимизации образовательного процесса / А. И. Воронков, О. Н. Шевченко // Вестник ОГУ.–2002. – № 2. – С.89 -94.
3. Беляев Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений: автореф. дисс. канд.пед.наук. – Москва, 2000. – 23 с.
4. Зеер. Э.Ф. Профессиональное становление личности: Кризисы и их преодоление / Э. Ф. Зеер // Проф.–пед. образование: Сб. научн. тр.: В 2 ч. –Ч.1.: Содержание и проблемы развития. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1994. –с.30–44.
5. Морозова Н. Г. Учителю о познавательном интересе / Н. Г. Морозова – М. : Знание, 1979. – 48с.
6. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М., 1998.
7. Сластенин В.А., Мищенко А.И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В. А Сластенин., А. И Мищенко. // Сов. педагогика. 1991. – №10.

Подано до редакції 23.05.2011

УДК 373.2.016 (075.8)

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ БАТЬКІВ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ В ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

*Деснова Ірина Сергіївна,
старший викладач кафедри гуманітарних наук
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»*

Постановка проблеми. Засвоєння підростаючим поколінням певної системи знань, норм і цінностей, що дозволяють йому функціонувати як повноправному члену суспільства, включає як стихійні, спонтанні процеси, що впливають на формування особистості, так і цілеспрямовані. Цілеспрямованість освітнього процесу здійснюється у закладах освіти (дошкільні навчальні заклади, загальноосвітні школи, вищі навчальні заклади тощо) спеціально підготовленими людьми (педагогами). Спонтанно культурний досвід попередніх поколінь засвоюється в сімейних умовах, що створюються батьками. Тобто батьки виступають активними суб'єктами навчально-виховного процесу, які стихійно здійснюють передавання підростаючому поколінню культурного досвіду.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз змісту наявних наукових джерел вказує на різноманітність методологічних підходів у дослідженні педагогічної культури батьків, що призводить до виникнення відмінностей у розумінні авторами її ролі, структури та функцій.

Мета статті: визначити педагогічні умови формування педагогічної культури батьків, діти яких відвідують у ДНЗ групи раннього віку.

Виклад основного матеріалу. Дошкільний навчальний заклад є першою позасімейною установою, в умовах якої починає здійснюватись формування педагогічної культури батьків дітей раннього віку. Тому вважаємо, що успішність формування педагогічної культури батьків дітей раннього віку у ДНЗ залежить від ефективності створення таких педагогічних умов: підготовки вихователів груп раннього віку до формування педагогічної культури батьків; навчання батьків особливостям педагогічно ефективного виховання й розвитку дітей раннього віку; створення системи взаємодії батьків і вихователів щодо виховання і розвитку дітей раннього віку в умовах сім'ї та ДНЗ.

Підготовка вихователів груп раннього віку до формування педагогічної культури батьків. Якість процесу формування педагогічної культури батьків дітей раннього віку залежить від високопрофесійної підготовки вихователя. Вагоме місце у підготовці вихователя групи раннього віку до формування педагогічної культури батьків займає самовдосконалення. Активне самовдосконалення особистості вихователя в процесі педагогічної діяльності здійснюється за допомогою самовиховання й самоосвіти. Самовиховання як складова професійної компетентності вихователя, є процесом цілеспрямованої і систематичної роботи з формування власних позитивних і усунення негативних якостей. Проте самовиховання виникає тільки тоді, коли суб'єкт починає відчувати відповідальність за власні вчинки, осмислювати власні позитивні та негативні якості. Самоосвіта в педагогічному аспекті є процесом цілеспрямованої пізнавальної діяльності з розширення й поглиблення вихователем власних педагогічних знань та вдосконалення набутих навичок. Самоосвіта, на думку О. Бурлуки, пов'язана з процесами самопізнання,

8. Меерсон Ф. З. Общий механизм адаптации и профилактики / Меерсон Ф. З. – М.: Медицина, 1993. – 360 с.

9. Мизин В.И. Синэргетическая концепция стресс-лимитирующих реакций организма и ее применение в курортологии и физиотерапии // Мед. реабил., курортол. и физиотерапия / Мизин В.И. – 2001. – № 3. – С.40-48.

10. Мизин В.И. Эффективность применения полифенолов винограда в комплексном санаторно-курортном лечении больных с заболеваниями кардиореспираторной системы. В: Материалы научной конференции "Биологически активные природные соединения винограда: применение в медицине продуктов с высоким содержанием полифенолов винограда" / [Мизин В.И., Монченко В.М., Мешков В.В., Богданов Н.Н., и др.]. – Симферополь, 2003. – С. 86-119.

11. Монченко В.М. Использование эноанта в комплексном лечении больных с заболеваниями сердечно-сосудистой системы // Биологически активные природные соединения винограда: перспективы производства и применения в медицине и питании. Приложение к научно-практическому дискуссионно-аналитическому сборнику "Вопросы развития Крыма" / [Монченко В.М., Мизин В.И., Богданов Н.Н., и др.]. – Симферополь: СОНАТ. – 2001. – С.35-39.

12. Огай Ю.А. Биологически активные свойства полифенолов винограда и вина // «Магарач». Виноградарство и виноделие / [Огай Ю.А., Загоруйко В.А., Богдельников И.В. и др.]. – 2000. – №4. – С.25-26.

13. Практикум по общей экспериментальной и прикладной психологии / под ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. – СПб.: Питер, 2000. – 560 с.

14. Репина Н. В. Основы клинической психологии / Репина Н. В. Воронцов Д. В., Юматова И. И. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 480 с.

15. Столяренко Л. Д. Основы психологии / Столяренко Л. Д. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 736 с.

Подано до редакції 10.05.2011

УДК 378.147:004.77

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНОМУ ЗРОСТАННІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

*Коваленко Наталія Володимирівна,
кандидат педагогічних наук, доцент
Сумський державний
педагогічний університет ім. А. С. Макаренка*

Постановка проблеми. Розбудова інформаційного суспільства в Україні, створення в рамках Болонського процесу єдиного європейського інформаційно-освітнього простору, відкритих університетів істотно підвищує значення інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освіті. Одним з найбільш важливих завдань, що стоять перед системою освіти, є забезпечення доступності і якості освітнього процесу, формування конкурентоспроможного у інформаційному суспільстві випускника школи і ВНЗ засобами безперервної загальної та професійної освіти з використанням сучасних інформаційних

values of short and long-term memory for words, short-term and working audial memory for figures as well as of the parameters of the response time to the signals of different modalities. At the same time the Enoant treatment leads to the emergence of positive tendencies.

The Enoant treatment has led to the significant changes in the structure of hierarchical interrelations between the psychological variables and psychological constructs under study. There have been established the constructs, which have stable hierarchic structure as well as those, which have the changing number and composition of constituting variables.

It is also established that temperament can be described not only with the help of variables received from the scales of extraversion-introversion and neurotism, but also with the help of the parameters of memory, attention, time of sensorimotor reaction and decision-making time. **Keywords:** Enoant, attention, memory, sensorimotor reaction, decision-making time, temperament, personal level of aspiration.

Литература

1. Бабанин А.А. Использование биологически активных веществ в питании как неотложная многоаспектная медицинская проблема, требующая интенсивной концептуальной и прикладной проработки, в том числе и в антирискфакторном её приложении к эноанту. В: Материалы научной конференции "Биологически активные природные соединения винограда: применение в медицине продуктов с высоким содержанием полифенолов винограда" / А.А.Бабанин, Н. Н. Богданов. – Симферополь, 2003.- С. 3-8.

2. Бабов К.Д. Активация стресс-лимитирующих систем организма – один из подходов к оптимизации назначения физиотерапевтических факторов у кардиологических больных. В: Международная научно-практическая конференция «Медицинская реабилитация, курортология и физиотерапия». Ялта, 29 сентября – 2 октября 1999. Дополнение к журналу «Медицинская реабилитация, курортология и физиотерапия» / Бабов К.Д. – 1999. – № 3. – С. 49-50.

3. Брезицкая Н.В. Профилактика соматического мутагенеза: экспериментальное исследование цитогенетического действия пищевого концентрата полифенолов винограда "Эноант". В: Материалы научной конференции "Биологически активные природные соединения винограда: применение в медицине продуктов с высоким содержанием полифенолов винограда" / [Брезицкая Н.В., Горина О.В., Тимченко О.И. и др.]. – Симферополь, 2003. – С. 55-72.

4. Бруннер Е. Ю. Лучшее, чем супервнимание: методики диагностики и психокоррекции: психология внимания; оценочные тесты; развивающие игровые упражнения / Бруннер Е. Ю. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 317 с. – Серия: Психологический практикум.

5. Бруннер Е. Ю. Особенности показателей внимания студентов гуманитарного института // Материалы всеукраїнської науково-практичної конференції «Професіоналізм педагога» / Бруннер Е. Ю. – К.: Пед. преса, 2003. – С. 8-19.

6. Лакин Г. Ф. Биометрия: [уч. пособ. для ун-тов и пед. ин-тов] / Лакин Г. Ф. – М.: Высшая школа, 1973. – 343 с.

7. Меерсон Ф. З. Адаптация, стресс и профилактика / Меерсон Ф. З. – М.: Наука, 1991. – 275 с.

самоаналізу, самооцінки, саморегуляції та самореалізації [2, с. 12]. Самоосвіта є організованим процесом, головне місце в якому займає мотивація вихователя до одержання знань, умінь і навичок. Відмінною рисою самоосвіти вихователів є те, що результат їх роботи визначає характер взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу (дитиною, батьками тощо). Самоосвіта повинна бути безперервною, поповнення й оновлення знань має здійснюватися систематично і має сприяти оволодінню вихователями засобами застосування професійних знань у їх практичній діяльності. Організація самоосвіти вихователя ґрунтується на таких принципах: систематичність і послідовність; зв'язок самоосвіти з практичною діяльністю; взаємозв'язок наукових і методичних знань у самоосвітній підготовці вихователя; комплексне вивчення психолого-педагогічних і науково-методичних проблем; відповідність змісту самоосвіти рівню підготовки педагога, його інтересам і нахилам. Н. Ганжа виокремлює такі форми самоосвіти вихователів ДНЗ [3, с. 18]: робота в бібліотеках із книгами, періодичними виданнями, монографіями, каталогами; участь у роботі тренінгів, конференцій, науково-практичних семінарів; отримання консультацій спеціалістів практичних центрів, профільних кафедр системи післядипломної освіти; вивчення і творче застосування досягнень перспективного педагогічного досвіду, упровадження інноваційних розробок; ведення власної картотеки з обраної проблеми; робота з банком діагностичних і корекційно-розвивальних програм у районних (міських) методичних центрах тощо. Отже, без прагнення до постійного самовдосконалення вихователів не може ефективно здійснювати формування педагогічної культури батьків.

Навчання батьків особливостям педагогічно ефективного виховання й розвитку дітей раннього віку. В андрагогіці провідна роль належить дорослій людині, яка навчається. Так, на думку С. Змейова, доросла людина – це особа, що володіє фізіологічною, психологічною, соціальною, моральною зрілістю, економічною незалежністю, життєвим досвідом і рівнем самосвідомості, достатніми для відповідального самокерованого поведіння [7, с. 68]. Отже, батьки дітей раннього віку, як представники дорослої групи населення, мають певні вікові особливості у сприйнятті та засвоєнні інформації. С. Змеєвим запропоновано у навчанні дорослих використовувати андрагогічні принципи, які, на нашу думку, сприятимуть успішному навчанню батьків особливостям педагогічно ефективного виховання й розвитку дітей раннього віку, а саме [7, с. 98]: позитивного ставлення до особистості; індивідуалізації; доступності; опори на досвід; рефлексивності; самостійного навчання. Опишемо їх.

Принцип позитивного ставлення до особистості виявляється у педагогічному такті, делікатності та доброзичливому спілкуванні з батьками дитини, незалежно від позиції вихователя, його світогляду. Сутністю цього принципу є визнання особистості як цінності. Пошана особистості передбачає висування до неї певних вимог і виконання нею цих вимог як гарантії у збереженні й реалізації власних прав особистості, так і забезпечення прав і свобод інших членів суспільства. Особистісний підхід означає, що вихователь ставиться до кожного з батьків як до самостійної особистості, визнає за ними право на погляди і переконання, відмінні від інших. Дотримання означеного принципу щодо батьків є особливо актуальним у період прийому малюка до групи раннього віку. Більшість батьків, особливо молодих, під час першої зустрічі бажають дізнатися якомога більше про умови перебування дитини в дошкільному навчальному закладі, про особистісні риси вихователя, який буде приділяти увагу їхній дитині. Саме тому перше спілкування з батьками має

будуватись на засадах взаємоповаги, сприяти уникненню напруги у взаємовідносинах та подоланню недовіри між особистостями.

Згідно з *принципом індивідуалізації*, кожен дорослий спільно з іншими учасниками, створює власну індивідуальну програму навчання, орієнтовану на конкретні освітні потреби і завдання навчання з урахуванням власного досвіду, рівня підготовки, психофізіологічних і когнітивних особливостей. Принцип індивідуалізації має на меті забезпечення урахування інтересів і побажань батьків у спільній з вихователем діяльності, відповідно до рівня освіченості, виховного досвіду та особливостей кожної сім'ї (традицій, соціального положення, умов виховання дитини тощо). Принцип індивідуалізації реалізується шляхом диференціації батьків на підгрупи залежно від інтересів і досвідченості у вихованні дитини.

Сутність *принципу доступності* полягає у відповідності змісту, методів і форм навчання рівню освіченості дорослої людини. Об'єм матеріалу, що вивчається батьками, має відповідати їх віковим особливостям сприйняття інформації, рівню їхнього інтелектуального й етичного розвитку. Інформація має висловлюватись вихователем просто, доступно і послідовно, із наведенням прикладів із практики виховання дитини. Шляхом упровадження *принципу доступності* відбувається урахування вікових та індивідуальних особливостей дорослих: їхнього темпу пізнавальної діяльності, рівня досвідченості, типу мислення, особливостей пам'яті, темпераменту тощо.

Принцип *опори на досвід* дорослих передбачає використання досвіду як джерела пізнання нового. Відповідно до цього принципу життєвий (побутовий, соціальний, професійний) досвід дорослого використовується як одне із джерел навчання. Використання принципу опори на життєвий досвід має на меті урахування досвіду батьків у засвоєнні нової інформації. Реалізація цього принципу сприяє виробленню вмінь і навичок у застосуванні отриманих знань у практиці виховання дитини з урахуванням уже наявних знань.

Принцип *рефлексивності* – це усвідомлене ставлення дорослого до практичної реалізації набутих знань. Принцип *самостійного навчання* є пріоритетним у пізнавальній діяльності дорослих. Самостійна діяльність тих, хто навчається, є основним видом роботи дорослих, які навчаються. Під самостійною діяльністю розуміється не проведення самостійної роботи як виду навчальної діяльності, а самостійне здійснення тими, хто навчається, організації процесу навчання.

Створення системи взаємодії батьків і вихователів щодо виховання і розвитку дітей раннього віку в умовах сім'ї та ДНЗ. Організація ефективної взаємодії педагогів і батьків є сьогодні одним із найважливіших завдань, що виникають перед колективами дошкільних закладів. У педагогічній літературі взаємодія з батьками визначається як процес спільної діяльності із погодження цілей, форм і методів виховання в сім'ї та ДНЗ. Аналіз психолого-педагогічної літератури вказує на те, що проблема взаємодії дошкільного навчального закладу та сім'ї вивчалась упродовж багатьох років. Опрацювання теоретико-методичних надбань із зазначеної проблеми свідчить про значні зміни в поглядах як на зміст взаємодії з батьками, так і на вимоги до особистості вихователя, його ролі та місця в суспільних перетвореннях. Так, Л. Путляєва розглядає взаємодію вихователя з батьками як процес отримання останніми знань про дитину, набуття та використання спеціальних умінь, що забезпечують її розвиток [8, с. 31-33]. Т. Доронова під взаємодією вихователів ДНЗ і батьків розуміє систематичну передачу останнім знань, уявлень і

общего количества ошибочных действий. После курса приема Эноанта относительно исходного уровня не выявлено достоверных различий средних значений кратковременной и долговременной памяти на словесные стимулы, кратковременной и оперативной слуховой памяти на числа, а также показателей скорости реакции на сигналы различной модальности. При этом применение Эноанта привело к появлению положительных тенденций.

Применение Эноанта привело к значимым изменениям в структуре иерархических взаимоотношений между исследованными психологическими переменными и психологическими конструктами. Установлены психологические конструкты, как имеющие стабильную иерархическую структуру, так и с изменяющимся количеством и составом переменных, включенных в их основание.

Установлено также, что темперамент можно описывать не только показателями, полученными по шкалам экстраверсии-интроверсии и нейротизма, но и показателями, описывающими особенности памяти, внимания, скорости сенсомоторной реакции и скоростью принятия решения. **Ключевые слова:** Эноант, внимание, память, сенсомоторная реакция, принятие решения, темперамент, уровень притязаний личности.

Резюме. Розглядаються впливи «Еноанту» на окремі компоненти когнітивної та особистісної сфер студентів гуманітарного університету. Встановлено, що після курсу прийому «Еноанту» у студентів достовірно збільшилися такі показники уваги як кількість правильно викреслених знаків, продуктивність, розумова продуктивність, об'єм та швидкість перероблюваної зорової інформації, розумова працездатність, успішність виконання завдання. При цьому спостерігалось достовірне зниження загальної кількості помилкових дій. Після курсу прийому «Еноанту» відносно початкового рівня не виявлено достовірної різниці середніх значень короткочасної та довгострокової пам'яті на словесні стимули, короткочасної та оперативної слухової пам'яті на числа, а також показників швидкості реакції на сигнали різної модальності. При цьому застосування «Еноанту» призвело до виникнення позитивних тенденцій.

Застосування «Еноанту» призвело до значущих змін у структурі ієрархічних взаємовідносин між дослідженими психологічними змінними та психологічними конструктами. Встановлено як психологічні конструкти, що мають стабільну ієрархічну структуру, так і такі із змінними кількістю та складом змінних, що входять до їхнього складу.

Встановлено також, що темперамент можна описувати не лише за показниками, отриманими по шкалах екстраверсії-інтроверсії та нейротизму, але й за показниками пам'яті, уваги, швидкості сенсомоторної реакції та швидкістю прийняття рішення. **Ключові слова:** Еноант, увага, пам'ять, сенсомоторна реакція, прийняття рішення, темперамент, рівень домагань особистості.

Summary. The article deals with the influence of “Enoant” upon certain constituents of cognitive and personality spheres in students of a university of humanities. It is established that after the Enoant treatment the students show valid increase of such attention characteristics as correctly crossed out signs, efficiency, thinking productivity, volume of the processed visual information and information processing speed, intellectual work capacity, success of task fulfillment. The diminution of incorrect actions has also been observed. However, the Enoant treatment hasn't led to reliable changes (relative to the initial level) of the average

екстраверсії-інтроверсії і нейротизма, но і показателями, описуваними особливостями пам'яті, уваги, швидкості сенсомоторної реакції і швидкістю прийняття рішення. Однак даний вопрос потребує дальшого більш детального вивчення.

Для повноти картини ефектів прийому «Еноанта» нами був проведений кореляційний аналіз. Для того щоб смоделировать процес застосування «Еноанта» нами були проведені наступні операції. В таблиці бази даних, умовно названої нами «Після прийому Еноанта», для позначення факта прийому «Еноанта» нами були внесені значення коефіцієнта відносної концентрації препарату який вивчали наступним чином: *35мл/Вес испытуемого*. В базі даних, умовно названої нами «До прийому Еноанта», значення коефіцієнта відносної концентрації препарату рівнялось «0». В результаті такого методического прийому у нас з'явилась можливість провести кореляційний аналіз, в ході якого нами були встановлено, що застосування «Еноанта» значимо прямо пропорційно пов'язано з такими показателями як *N* ($r=0,38$), *S* ($r=0,51$), *n* ($r=0,45$), *M* ($r=0,48$), *A* ($r=0,38$), *T* ($r=0,33-0,37$), *E* ($r=0,43-0,46$), *K* ($r=0,35$), *V* ($r=0,38$), *Q* ($r=0,45$), *Ayp* ($r=0,48$), *R* ($r=0,33$), *Us* ($r=0,42-0,46$), *Mem_Lur_D* ($r=0,75$), *Mem_Dg* ($r=0,90$). Учитува, що коефіцієнт кореляції розраховувався на основі значення коефіцієнта відносної концентрації препарату, то можна передбачити, що чим вище концентрація «Еноанта», тим будуть вище значення вказаних показателів уваги і пам'яті. Наряду з прямопропорційними ефектами нами встановлено і зворотні зв'язки між коефіцієнтом відносної концентрації препарату і показателями *P* ($r=-0,33$) і *Ua* ($r=-0,31$). Відповідно чим вище відносна концентрація «Еноанта», тим менше спостерігаються помилки і менше була стійкість роботи (по суті її рівномірність).

Приведенные результаты корреляционного анализа свидетельствуют как о положительном воздействии «Еноанта» на когнитивную сферу, так и о значении его относительной концентрации в организме человека, при чем, чем выше концентрация, тем положительные эффекты более выражены.

Выводы. Таким образом, на основании проведенных нами исследований можно утверждать, что «Еноант» повышает резерв адаптационных и защитно-компенсаторных механизмов у студентов в условиях повышенной умственной нагрузки.

Перспективы. Учитува високу ефективність і безпеку концентрату «Еноант» можна вважати його препаратом, показаним для застосування в умовах посиленого умовного напруження; ситуаціях стресу, наприклад, після ситуацій з негативними психологічними наслідками, такими як операції, насильство, катастрофи і др.; в умовах, коли існує ризик виникнення алкоголізму, наприклад, у народів Євро-Азійського Півночі і індіанців Канади, у яких генетично закладено низька толерантність до алкоголю.

Резюме. Розглядається вплив «Еноанта» на окремі компоненти когнитивної і особистісної сфери студентів гуманітарного вузу. Встановлено, що після курсу прийому «Еноанта» у студентів достовірно збільшилися такі показники уваги як кількість правильно позначених знаків, продуктивність, умовна продуктивність, об'єм і швидкість оброблюваної зорової інформації, умовна працездатність, успішність виконання завдання. При цьому спостерігалися достовірне зменшення

практичних умінь у різних напрямках сімейного виховання [4, с. 62]. Т. Жаровцева зазначає, що взаємодія педагога з сім'єю повинна бути заснована на глибокому розумінні внутрішнього світу кожної сім'ї в цілому. В якій мірі уявлення педагога про кожну сім'ю адекватне її індивідуальній психологічній дійсності, педагог може судити тільки завдяки аналізу й оцінці результатів власних педагогічних дій, а також однаковою мірою реакціям сім'ї на дії педагога, емоційному стану сім'ї. Іншими словами, знання про сім'ю, розуміння її психологічного стану не можуть бути абсолютно повними, це завжди процес динамічний, що постійно розвивається [5, с. 103].

Початком виникнення взаємодії між вихователем і батьками є встановлення контактів, за систематичного здійснення яких у суб'єктів з обох сторін виникають зміни в установках, поглядах, переконаннях й поведінці в цілому. Контакти виникають за наявності у батьків та вихователів спільних інтересів і потреб. Реалізація інтересів і потреб кожної із сторін робить процес взаємодії упорядкованим і передбачуваним. Значну роль у здійсненні взаємодії між вихователем і батьками відіграють взаємні очікування, що обумовлюють характер взаємодії. Так, О. Зверева пропонує вихователям встановлювати контакт з батьками у чотири етапи. Реалізацію першого етапу встановлення контакту спрямовано на формування довірчих стосунків з батьками. Другий і третій етапи встановлення контакту з батьками можуть бути спрямовані на обмін інформацією. Так, вихователю може передати батькам цікаві знання про дитину, які не могли бути ними отримані в сім'ї. Вихователю повідомляє батьків про власні виховні труднощі та радиться з ними, як краще вчинити. Крім зовнішньої мети - знайомства батьків з особливостями дитини - існує внутрішня мета: сформувати у батьків установку на співпрацю. На третьому етапі дорослі обмінюються ролями. Вихователю знайомиться з проблемами сім'ї, що виникають під час виховання дитини. У той же час батьки мають можливість зайняти призначену їм на цьому етапі активну позицію тільки за умов проходження попередніх етапів встановлення контакту і сформованості установок на співробітництво. За таких умов у батьків виникає потреба порадитися з вихователем щодо проявів не лише позитивних, але і негативних сторін індивідуальності дитини. Зовнішньою метою третього етапу є надання можливості батькам виявити готовність до співпраці, внутрішньою - викликати потребу в дослідженні власної дитини. Четвертий етап встановлення довірчих контактів з батьками полягає у спільних дослідженнях особистості дитини, виробленні спільних поглядів на її виховання, корекції усіх дорослими власних виховних позицій, на підставі чого реалізується єдність у вихованні [6, с. 49].

Різноманітні підходи щодо організації взаємодії з батьками допомагає педагогу швидше досягти поставленої мети та налагодити якомога краще співпрацю з дорослими, які оточують малюка. Але на практиці досі залишається відкритим питання про зміст теоретичного матеріалу й практичних навичок, які необхідні батькам для того, щоб їх виховна діяльність була успішною і мала певну користь. Принцип єдності у вихованні дитини закликає педагогів створюючи гармонійне середовище для малюка в умовах дошкільного закладу рекомендувати членам родини дотримуватись цих же умов у сімейному колі. Саме тому більшість вихователів намагаються озброїти батьків теоретичними знаннями з дошкільної педагогіки та різних методик, які вони самі отримали в училищах та вищих навчальних закладах. Усвідомлення вихователями, що вони як спеціалісти знають і вміють краще орієнтуватись у

практичних педагогічних ситуаціях тільки закріплює позицію верховенства у відносинах з батьками.

У багатьох дошкільних навчальних закладах відбувається активний пошук та впровадження таких форм взаємодії із сім'ями вихованців, які б дозволили досягти якісного рівня співробітництва. Для досягнення вихователями поставленої мети, під час взаємодії з батьками використовуються різноманітні форми організації: батьківські збори, дні відчинених дверей, анкетування, консультування, наочність тощо. В організації взаємодії з батьками вихователі можуть використовувати індивідуальні, наочно-інформаційні й колективні форми.

Найпоширенішими формами організації взаємодії є наочно-інформаційні, до яких належать виставки дитячих робіт та педагогічної літератури, публікацій у періодиці, інформаційні стенди, теки-пересувки, буклети тощо. Приміщення дошкільного закладу, що призначене для роботи тільки дорослих людей також треба оформлювати у сучасному діловому стилі. Так, Т. Доронова вважає, що всі матеріали, що звернені до батьків, як у службових приміщеннях закладу, так і в групах повинні бути виконані у діловому стилі. Недоцільно оформляти їх по-дитячому: прикрашати зображеннями у вигляді тваринок, квіточок тощо. Не доречні у спілкуванні з дорослими також ігрові прийоми. Науковець пропонує в оформленні наочних матеріалів дотримуватись таких вимог: раціонального співвіднесення об'єма інформації та використання ілюстративного матеріалу; естетично привабливо оформлювати інформацію; систематично оновлювати інформацію [4, с. 22].

Особистісно-зорієнтована спрямованість освітнього процесу підштовхує вихователів до більшого використання індивідуальних форм. Індивідуальна форма організації взаємодії охоплює індивідуальні бесіди і консультації (проводять, як правило, вранці і ввечері, коли батьки приводять дитину в дошкільний заклад або забирають додому), відвідування дітей удома; залучення батьків до діяльності ДНЗ (організаційно-господарська допомога вихователю: виготовлення іграшок, посібників тощо). Актуалізації уваги батьків до проблем виховання дітей раннього віку сприяють доручення їм виступити з конкретного питання на батьківських зборах; «домашні завдання» на спостережливість тощо.

До колективних форм організації взаємодії належать батьківські збори (групові та загальні), на яких обговорюються проблеми групи і дошкільного навчального закладу в цілому; зустрічі з батьками; вечори запитань і відповідей; засідання «круглого столу» з дискусійних проблем; спільні з дітьми, батьками і вихователями свята і розваги; виставки спільних робіт батьків і дітей; дні відкритих дверей; школи для батьків; сімейні (домашні) педради, які проводять у батьків вдома; батьківські конференції тощо.

Вагомим чинником у створенні вихователем системи взаємодії з батьками дітей раннього віку виступають вікові особливості малюків. Тому зміст, форми та методи спілкування вихователя з батьками дітей раннього віку в умовах ДНЗ обумовлені певними особливостями, хоча і мають багато спільного із взаємодією батьків дітей дошкільного віку. Перш за все специфіка спілкування вихователів груп раннього віку з батьками обумовлена віковими психофізіологічними особливостями дітей перших трьох років життя. Стрімкий темп розвитку дітей цього віку призводить до необхідності постійно вносити корективи у завдання, зміст і методи виховання малюків. Як результат виникає необхідність у планомірному та систематичному

психологические процессы, что и в случае с ростом числа правильных действий у испытуемых.

Наряду с описанными переменными, описывающими внимание, употребление Эноанта затронуло и показатели, описывающие мнемические процессы. Так, если до приема Эноанта при формировании оперативной памяти (*Mem_Dg*) значимую роль играли процессы, включенные в кластере *A-UP* (рис. 1), то прохождение курса приема Эноанта привело к тому, что основную роль в формировании долговременной памяти значимую роль стала играть кратковременная (*Mem_Lur_1*, на Рис. 2). Следует также отметить, что после курса Эноанта при формировании долговременного запоминания наряду с кратковременной памятью стала участвовать и оперативная. Это, по нашему мнению, указывает на положительную динамику и благотворное влияние Эноанта на когнитивную сферу.

В целом, однако, после курса применения Эноанта изменения в формировании оперативной памяти (показатель *Mem_Oper*) не изменился состав переменных, изменилось лишь их иерархия взаимовключенности.

Интересным результатом, полученным в результате кластерного анализа, является то, что уровень притязаний (*Up*) основывается на оценке испытуемыми своей работоспособности (*A*) и точности (*T*) внимания, скорости переработки информации (*Q*) успешностью работы (*Us*). При этом, как показали наши данные, эта закономерность является достаточно устойчивой, так как применение Эноанта не привело ни к изменениям в составе переменных, ни в иерархии их взаимодействия.

Еще одним показателем, на который следует обратить внимание, стал показатель умственной работоспособности (*Ayp*). Как видно и кластерограмм после приема Эноанта количество переменных, на основании которых формируется указанный показатель значимо уменьшилось (кластер *A-EPQ_False* на рис. 1 и кластер *Mem_Lur_1-EPQ_False* на рис. 2). По сути, из данного конструкта ушли переменные, на основании которых формируется уровень притязаний (*Up*). При этом такое снижение числа переменных сопровождалось достоверным увеличением (на 36.95%) умственной работоспособности испытуемых. Таким образом, можно еще раз утверждать.

На основании данного факта можно заключить, что не всегда увеличение количества переменных включенных в формирование того или иного психологического конструкта приводит к его достоверным изменениям, в некоторых случаях, как, например, у показателя умственная работоспособность наблюдаем совершенно противоположный процесс.

На кластерограммах, представленных на Рис. 1-2, обращает на себя внимание неизменность кластера *A-Up*, а также тех психологических элементов, на основании которых формируются показатели *V*, *E* и *Ua*. Вероятно, здесь мы имеем с достаточно устойчивыми конструктами.

Таким образом, полученные нами данные свидетельствуют о благотворительном влиянии Эноанта на когнитивную сферу. Можно также предположить, что, сочетание процедуры приема Эноанта с проведением правильно организованных коррекционных программ по развитию может привести к еще более высокому уровню развития внимания, что в свою очередь, приведет к развитию других компонентов познавательной сферы.

Интересными, на наш взгляд, результатами, полученными в ходе кластерного анализа, является также то, что темперамент можно описывать не только привычными показателями, полученными по шкалам

Как видно из приведенных иллюстраций после курса приема Эноанта наблюдаются значимые отличия в структуре иерархических взаимоотношений между исследованными психологическими переменными и психологическими конструктами. Так, до начала курса приема Эноанта эффективность работы (R) испытуемых и среднее количество выборов (*Mean_selection*) предложенных испытуемым за 2 минуты работы, образовывали один кластер и, по сути, описывали один круг явлений. Данный факт можно объяснить тем, что показатель *Mean_selection*, по сути, представляет собой показатель скорости правильно выполненного задания, а показатель R – обратную функцию правильности выполнения задания по поиску и выбору знаков (колец Ландольта) за 30 секунд работы. При этом, как показывает кластерограмма, описанные показатели лежат в основе такого показателя как Σ — число правильно выбранных символов и степени концентрации внимания (K). Данный факт можно объяснить тем, что в основе правильности действий при работе с информационно не значимыми сигналами внешней среды у испытуемых рассматриваемой выборки лежит такой когнитивный процесс как скорость выбора (принятия) правильного принятия решения, и, возможно, скорость идентификации (опознания) и анализа получаемой информации.

Однако после прохождения курса приема Эноанта картина несколько изменилась. В основе выбора сигналов и информационно не значимых сигналов внешней среды (показатель *Mean_selection*) уже лежат концентрация внимания (K) и эффективность работы (R), а в основе числа правильных выборов (Σ) — не только указанные показатели, но целый ряд других (все рассматриваемые показатели за исключением таких показателей как умственная продуктивность (E), объем зрительной информации (V) и устойчивость скорости работы (Ua). Данный факт может свидетельствовать о том, что для того чтобы произвести правильный выбор информационно не значимых сигналов (Σ) испытуемые задействуют уже значительно большее количество когнитивных конструктов, при этом значимым является также участие в обработке информации таких личностных конструктов как уровень притязаний (UP) и степень лживости (*EPQ_False*), так и свойств личности, описываемых опросником *EPQ*.

Данный факт включения в обработку информации значительного количества когнитивных и личностных конструктов, а также возрастания роли темперамента объясняет причину достоверного увеличения (на 38.2%) количества правильных действий у испытуемых. Установленные причинно-следственные взаимоотношения рассмотренных конструктов указывают не только на то, что чем больше конструктов задействовано при принятии правильных решений (действиях) и, как следствие, тем выше эффективность человека, но и о благотворном воздействии Эноанта.

Рассмотрение изменения процесса числа ошибочных действий после курса приема Эноанта показало, что, как и в случае с правильностью выполнения действий, при анализе сигналов и не информационно значимой информации задействованы практически все те же указанные выше психологические конструкты. При этом количество ошибок внимания (показатель $P+O$), как нами было получено в ходе исследования, после окончания курса достоверно снизилось на 53.2%. Следует указать, что основную долю (74.8%) из числа ошибок составило количество ошибочно вычеркнутых знаков (O). В основе данного процесса, как было нами установлено, важную роль играют те же

спілкуванні вихователя групи раннього віку з батьками. Динамічність та скачкоподібність дітей цього вікового періоду викликають урізноманітненість інформаційних запитів батьків, які обумовлені труднощами або зацікавленістю мами й тата певними проявами поведінки малюка. Треба також зазначити, що різні батьки з різною частотою звертаються до працівників ДНЗ. Тому, на жаль, вихователю важко відразу надати батькам змістовні, аргументовані відповіді на запитання, які їх цікавлять. Натомість, вирішуючи із родинами малюків найбільш «болючі» питання, поступово стають непомітними труднощі у вихованні деяких батьків, наслідки яких згодом важко виправити. Оскільки групи комплектуються таким чином, що в них можуть опинитися малюки різного віку, вихователю необхідно організовувати та планувати переважно індивідуальні форми взаємодії з батьками, проводити, консультації, бесіди, анкетування диференційовано. Диференційований підхід сприяє збагаченню психолого-педагогічних знань батьків, формуванню відповідних вмінь у спілкуванні з дитиною. Приймаючи до уваги зазначене, можна дійти висновку про те, що вихователю групи раннього віку необхідно урахувати у взаємодії з батьками наявність труднощів у вихованні малюка, інформаційні потреби та особистісні особливості дорослих як рівноправних суб'єктів. Послідовне та систематичне здійснення контактів з батьками, взаємна довіра в поєднанні з індивідуальними формами організації взаємодії сприяють налагодженню позитивних взаємостосунків між сім'єю та працівниками ДНЗ. Є також певна обмеженість в організації вихователями спільних сімейних заходів, бо малюки можуть капризувати, емоційно реагуючи на присутність мами й тата.

Висновки. Здійсненні формування педагогічної культури батьків вихователями груп раннього віку в дошкільному навчальному закладі, вимагає обов'язкового створення таких педагогічних умов: створення системи взаємодії батьків і вихователів щодо виховання і розвитку дітей раннього віку в умовах сім'ї та ДНЗ; підготовка вихователів груп раннього віку до формування педагогічної культури батьків; навчання батьків особливостям педагогічно ефективного виховання й розвитку дітей раннього віку.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у підготовці вихователів ДНЗ до формування педагогічної культури батьків дітей раннього віку; організації методичної роботи з вихователями груп раннього віку щодо здійснення взаємодії з батьками малюків.

Резюме. У статті визначено умови формування педагогічної культури батьків дітей раннього віку в умовах дошкільного навчального закладу: підготовка вихователів груп раннього віку до формування педагогічної культури батьків; навчання батьків особливостям педагогічно ефективного виховання й розвитку дітей раннього віку; створення системи взаємодії батьків і вихователів щодо виховання і розвитку дітей раннього віку в умовах сім'ї та ДНЗ. **Ключові слова:** дошкільний навчальний заклад, ранній вік, педагогічна культура батьків.

Резюме. В статье раскрыты условия формирования педагогической культуры родителей детей раннего возраста в условиях дошкольного учебного заведения: подготовка воспитателей групп раннего возраста к формированию педагогической культуры родителей; обучения родителей особенностям педагогически эффективного воспитания и развития детей раннего возраста; создание системы взаимодействия родителей и воспитателей относительно воспитания и развития детей раннего возраста в условиях семьи и ДУЗ.

Ключевые слова: дошкольное учебное заведение, ранний возраст, педагогическая культура родителей.

Summary. In the article the conditions for the formation of pedagogical culture of the parents of young children in pre-school: teachers training young age groups in the formation of pedagogical culture of the parents, parental education characteristics of effective pedagogical education and early childhood development, the creation of the interaction of parents and educators about education and development young children in the family and kindergarten. **Keywords:** preschool institution, junior preschool-age children's, teaching culture parents.

Література

1. Борин Г. В. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до роботи з батьками дітей раннього віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. В. Борин. – Тернопіль, 2009. – 20 с.
2. Бурлука О. В. Самоосвіта особистості як соціокультурне явище: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук: спец. 17.00.01 «Теорія та історія культури» / О. В. Бурлука. – Харків, 2005. – 16 с.
3. Ганжа Н. Індивідуальні форми методичної роботи з педагогами дошкільного навчального закладу / Н. Ганжа // Дошкільна освіта. Науково-практичний журнал Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. – 2010. – № 3. – С. 15–23.
4. Доронова Т. Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями / Т. Н. Доронова // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 1. – С. 60–68.
5. Жаровцева Т. Г. Особливості діяльності педагога дошкільної освіти в процесі взаємодії з сім'єю дитини / Т. Г. Жаровцева // Наукові праці. Серія «Педагогіка». Вип. 33, Т. 46. 2006. – С. 99–103.
6. Зверева О. Л. Взаимодействие дошкольного учреждения и семьи: современные подходы [Текст]. / О. Л. Зверева – М.: ГПИ, 2003. – 240 с.
7. Змеев С. И. Андрогогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев – М.: ПЕРСЭ, 2007. – 272 с.
8. Путляева Л. Кто такой «просвещенный родитель»? / Л. Путляева // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 12. – С. 31–33.

Подано до редакції 11.05.2011

УДК 378.02

ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНО-ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Ратовська Світлана Вікторівна,
кандидат педагогічних наук

Філія Республіканського вищого навчального закладу
„Кримський гуманітарний університет” у м. Армянську

Постановка проблеми. Особливості сучасної ситуації у вітчизняній вищій педагогічній освіті в умовах полікультурного освітнього процесу характеризуються кількома чинниками. По-перше, досягнення системою вищої педагогічної освіти України основних цілей Болонського процесу для реалізації стратегічного курсу країни до Європейського Союзу. По-друге, зміна змісту вітчизняної вищої педагогічної системи через зміну її головної мети, що

С целью выяснения взаимосвязей показателей и установления причинно-следственных взаимосвязей между описанными показателями нами был проведен кластерный анализ.

Кластерограммы, полученные до и после прохождения испытуемыми курса приема Эноанта представлены на Рис. 1-2.

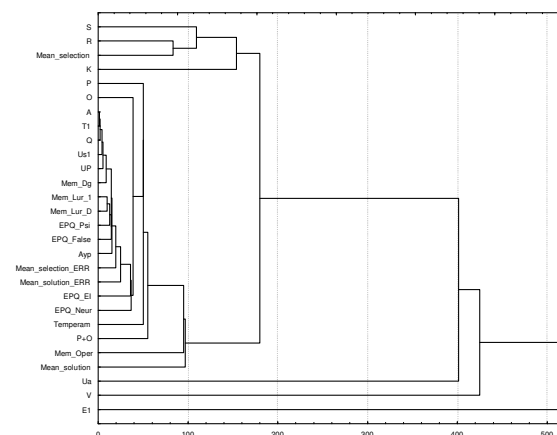


Рис. 1. Горизонтальная древовидная кластерограмма показателей памяти, внимания, сенсомоторной реакции, уровня притязания и темперамента 23 испытуемых до начала курса приема Эноанта. Обозначения: по оси ординат – исследуемые показатели (см. Табл. 1-2); по оси абсцисс – кластерный вес в у.е.

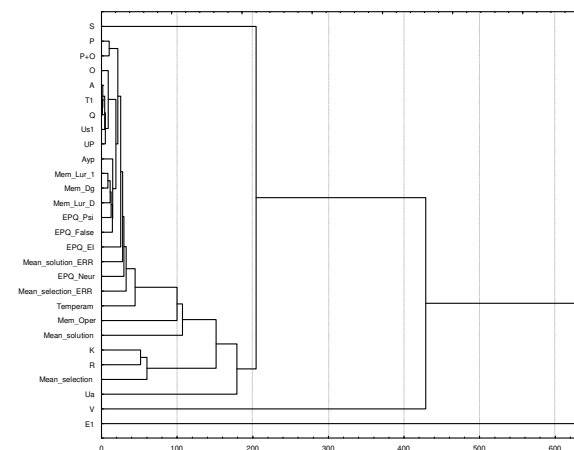


Рис. 2. Горизонтальная древовидная кластерограмма показателей памяти, внимания, сенсомоторной реакции, уровня притязания и темперамента 23 испытуемых после курса приема Эноанта. Обозначения те же, что и на Рис. 1

Таблиця 2

Динамика изменения показателей памяти 23 студентов после окончания курса приема Эноанта относительно исходного уровня

Исследуемые показатели и условные обозначения	До приема Эноанта	После приема Эноанта	На сколько изменились (в %)
Кратковременная слуховая память на слова (методика А.Р. Лурии) <i>Mem_Lur_1</i>	6.71±1.6	6.45±1.41	-3.4
Долговременная слуховая память на слова (методика А.Р. Лурии) <i>Mem_Lur_D</i>	9.50±1.06	9.48±0.96	-0.2
Кратковременная слуховая память на цифры (методика Джекобсона) <i>Mem_Dg</i>	7.14±0.89	7.10±0.71	3.1
Оперативная слуховая память на цифры <i>Mem_Oper</i>	35.80±4.77	37.0±3.67	6.4

Исследование сенсомоторной реакции (табл. 3) как на световые стимулы различной модальности, так и на скорость принятия решения показало, что у студентов экспериментальной группы наряду с увеличением работоспособности наблюдается тенденция и к увеличению количества ошибочных действий, хотя достоверных различий здесь выявлено не было. Данный паттерн, вероятно, указывает на тенденцию ухудшения сенсомоторных показателей и снижении критичности.

Таблиця 3

Динамика изменения показателей скорости реакции на сигналы различной модальности 23 студентов после окончания курса приема Эноанта относительно исходного уровня

Исследуемые показатели и условные обозначения	До приема Эноанта	После приема Эноанта	На сколько изменились (в %)
Скорость реакции на световой сигнал (тест «Выбор») <i>Mean_selection</i>	179.2±29.8	188.6±26.0	5.3
Количество ошибок при реакции на световой сигнал (тест «Выбор») <i>Mean_selection_ERR</i>	10.3±9.2	10.9±15.0	5.9
Скорость реакции при решении математических задач (тест «Принятие решения») <i>Mean_solution</i>	101.3±29.5	112.2±26.8	10.7
Количество ошибок при решении математических задач (тест «Принятие решения») <i>Mean_solution_ERR</i>	50.7±14.7	56.1±13.4	13.5

визначається в підготовці вчителя з новим типом мислення, здатного забезпечити різнобічний розвиток учня як особистості і найвищої цінності суспільства. По-третє, новий погляд на якість підготовки сучасного педагога в умовах глобалізованого простору і в контексті особистісної орієнтації освітнього процесу, загальносвітової доктрини мовної освіти у вищій педагогічній школі України потребує впровадження технологічного та компетентнісного підходів в його організацію.

У той же час реалії сучасності вимагають від майбутнього педагога бути інтелектуально розвинутих та соціально активним, застосовувати різноманітні інноваційні педагогічні технології й засоби для здійснення найважливішої професійної функції – готувати вихованців до адаптування та співіснування в сучасному багатовимірному середовищі. Тому, належний рівень інноваційно-професійною компетентності стає невід'ємною складовою характеристики професійної діяльності сучасного вчителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За результатами аналізу психолого-педагогічних досліджень визначено, що проєктувати і моделювати нові способи педагогічної діяльності на основі нових знань з організації навчальної діяльності учнів, дійсно змінити на більш якісний рівень педагогічний процес можливо майбутньому вчителю, якщо він володіє інноваційно-професійною компетентністю.

Поняття „компетентність” (лат. *competere* – відповідаю, добиваюсь) за тлумачним словником сучасної української мови визначено як добра обізнаність із чим-небудь [3, с. 445]; „компетентний” – який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий [3, с. 445].

Професійно-педагогічна компетентність учителя, як зазначає І. А. Зязюн, „може оцінюватися лише в практичній діяльності” і визначається як „здібність і готовність педагога професійно виконувати педагогічні функції згідно із прийнятими в суспільстві на цей час нормативами та стандартами, вимагає реальних знань, умінь, навичок, досвіду” [5].

Розмежовуючи ці терміни, Н. М. Бібік зауважує: якщо компетенція трактується як задана норма, вимога до підготовки фахівця, то компетентність розглядається як сформована якість, результат діяльності, „надбання” особистості для „забезпечення спроможності випускника виз відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого „Я” в професії, в соціальній структурі” [1, с. 45]. Так, освітні результати „досягаються не лише засобами змісту освіти, але й соціальної взаємодії; як у міжособистісному, так і в інституційному культурному контексті” [1, с. 46].

Дослідники одноставні з думкою О. М. Пехоти, що майбутньому вчителю необхідно оволодівати закономірностями саморозвитку (механізмами самонавчання, самовиховання, самоосвіти, самореалізації) в складному процесі оволодіння професійною компетентністю, без чого він не зможе надати допомогу дитині. Вчена доводить, що при зміні традиційної парадигми підготовки вчителя, яка „...ґрунтується на стандартності навчальних програм, фронтальному спілкуванні, стандартних оцінках знань і вмінь, примусовості, монологічній формі викладання, достатньо пасивному сприйнятті студентами”, спрямованість вектору підготовки на „максимальну самоактуалізацію особистості” породжує в майбутнього вчителя „відчуття компетентності і захищеності, а сформована Я-концепція дозволяє швидше

адаптуватися в професійному середовищі” [6, с. 30–33].

Л. Л. Хоружа визначає професійну компетентність учителя як „сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, індивідуальних якостей учителя, діалектичний перебіг яких забезпечує ефективність та результативність педагогічної дії” [7, с. 18].

Високий рівень професійної компетентності, на думку О. Б. Бігіч, забезпечує вчителю володіння методикою викладання предмета, здійснення самоконтролю за ходом і станом своєї педагогічної діяльності, здатність розуміти та впливати на духовний світ вихованців, повага до них [2, с. 29].

І. М. Дичківська розглядає інноваційну компетентність педагога через систему мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечують ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі [4].

Своєрідним регулятором наукового і інноваційно-практичного мислення в діяльності майбутнього вчителя стають поняття „технологізація”, „педагогічні технології”. Вони спонукають дослідників і практиків знаходити підстави для технологізації навчання, до впровадження досягнень науки та передового педагогічного досвіду на об’єктивній, науковій основі, щоб запобігти зайвої корекції під час виконання педагогічних завдань.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. Численні спроби модернізувати процес підготовки майбутнього вчителя за умови переходу до ступеневої освіти, впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу не розв’язали протиріччя між існуючими потребами студента щодо підвищення рівня його інноваційно-професійної компетентності та недосконалістю організації для цього цілеспрямованої підготовки. Подолання цього протиріччя передбачає пошук оптимального комплексу організаційно-педагогічних умов, який найбільшою мірою сприяє оволодінню майбутнім фахівцем належним рівнем інноваційно-професійної компетентності з метою ефективного навчання учнів. Визначальним методологічним орієнтиром у вирішенні завдань дослідження є застосування ідей технологічно-компетентнісного підходу в сучасну педагогічну освіту.

Метою даної статті є ознайомлення читачів із сутністю, значенням та особливостями формування інноваційно-професійної компетентності майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Інноваційно-професійна компетентність віддзеркалює специфіку сучасної професійної діяльності фахівця. У нашому дослідженні зроблено зокрема спробу визначитися з особливостями формування інноваційно-професійної компетентності майбутнього вчителя.

Проведений теоретичний аналіз визначень понять „компетентність”, „інноваційна компетентність”, професійна компетентність” дозволив з’ясувати специфіку змістовного характеру інноваційно-професійної компетентності майбутнього вчителя і надати своє бачення питання.

Отже, інноваційно-професійна компетентність майбутнього вчителя – це інтегральна характеристика, яка включає здатності з розробки, освоєння та втілення інновацій в педагогічну практику. Досліджувана компетентність базується на знаннях методів і прийомів навчання та виховання учнів, враховуючи індивідуальні задатки і здібності кожного учасника педагогічного процесу, використовуючи сучасні інноваційні педагогічні технології

ошибочных действий (на 53%). Следует отметить, что после окончания курса приема Эноанта достоверные изменения выявлены по таким показателям, как Σ , $P+O$, n , A , E , V , Q , Ua , Ayp , Us_1 , Us_2 , Us_3 .

Таблиця 1

Динамика показателей внимания 23 студентов после окончания курса приема Эноанта относительно исходного уровня

	Исследуемые показатели и условные обозначения	До приема Эноанта	После приема Эноанта	На сколько изменились (в %)
N	Количество знаков в проработанной части таблицы	323.6±70.2	379.7±78.5	24
Σ^*	Количество правильно зачеркнутых знаков	102.1±25.9	132.6±29.0	38.2
P	Количество пропущенных знаков	13.6±12.8	8.1±4.9	-46.2
O	Количество ошибочно вычеркнутых знаков	4.1±10.5	1.0±1.9	-74.8
$P+O^*$	Общее количество ошибочных действий	17.8±22.1	9.1±4.9	-53.2
n^*	Количество знаков, которые нужно было вычеркнуть	115.8±22.8	140.7±28.3	27.7
M	Общее количество вычеркнутых знаков	106.2±24.7	133.6±28.7	33.3
A^*	Производительность	10.8±2.3	12.7±2.6	24
T_1	Точность	0.9±0.1	0.9±0.05	5.12
T_2	Точность	0.9±0.1	0.9±0.04	8.94
T_3	Точность	0.9±0.2	0.9±0.04	10.8
E^*	Умственная продуктивность	285.1±76.9	358.1±80.4	34.3
K	Концентрация	71.7±31.6	87.2±7.3	26.7
V^*	Объем зрительной информации	192.1±41.7	225.4±46.6	24
Q^*	Скорость переработки информации	0.5±0.2	0.7±0.17	53.6
Ua^*	Устойчивость скорости работы	157.7±66.4	134.9±38.0	-26.9
Ayp^*	Умственная работоспособность	8.19±3.30	11.2±6.0	36.9
R	Эффективность работы	94.4±6.7	97.3±1.5	3.3
Us_1^*	Успешность (Кюсси)	1.9±0.2	2.2±0.2	11.3
Us_2^*	Успешность (Кюсси)	1.9±0.2	2.2±0.2	13.0
Us_3^*	Успешность (Кюсси)	1.9±0.2	2.2±0.2	13.8

Примечание. Знаком звездочка «*» обозначены показатели по которым выявлено достоверное изменение по t-критерию Стьюдента при $P<0.05$ после курса приема Эноанта относительно исходного уровня.

Определенный эффект приема «Эноанта» выявлен и при исследовании кратковременной и долговременной памяти на словесные стимулы, кратковременной и оперативной слуховой памяти числа (табл. 2). Так, количество воспроизводимых чисел у испытуемых возросло на 3.1%, оперативная память улучшилась на 6.4%. В тоже время объем кратковременной и долговременной памяти на слова снизился на 3.4% и 0.2% соответственно. Следует указать, что применение t-критерия Стьюдента по показателям памяти не выявило достоверных различий после курса приема Эноанта относительно исходного уровня. Таким образом, применение Эноанта привело к появлению положительных тенденций в оперировании числовым материалом, при этом незначительное снижение объема памяти на слова находится в пределах допустимой нормы.

познавательную и личностную сферы студентов. В связи с этим целью нашей экспериментальной работы явилось изучение влияния «Эноанта» на отдельные компоненты когнитивной и личностной сфер студентов гуманитарного вуза.

Материалы и методы исследования. В проведенном исследовании нами был использован комплексный подход, который включал в себя общее обследование с оценкой и изучением показателей физического и психического состояния испытуемых. Оценку типа темперамента осуществляли по показателям теста Айзенка (*EPQ*), а уровень притязаний — с помощью методики Шварцландера [15]. Оценку слуховой произвольной памяти производили по показателям кратковременной и долговременной памяти на словесный материал (методика «Заучивание 10 слов» А. Р. Лурии), кратковременной памяти на цифровой материал (методика Джекобсона) и оперативной памяти [13]. Динамику процессов внимания оценивали с помощью корректурной пробы на основе офтальмологических колец Е. Ландольта [4; 5].

С целью оценки качеств внимания, скорости сенсомоторной реакции и мыслительных операций были использованы тесты «Выбор» и «Принятие решения». Тест «Выбор» направлен на исследование как внимания, так и скорости реакции на цветовые сигналы различной модальности. Тест «Принятие решения» направлен на исследование устойчивости внимания, скорости мыслительных операций и подвижности психических процессов. Тестирование по данным методикам осуществляли с помощью компьютерной программы «PFS». Данный комплекс методик был разработан в 1995 г. на базе военно-медицинской академии Санкт-Петербурга В. Ф. Жерновым, В. А. Корзуниным и С. Н. Левичем.

Исследование проводили на базе Крымского гуманитарного университета, при материальной поддержке НИВиВ "Магарач". Групповое обследование студентов проводили в учебных аудиториях перед началом занятий. Данные тестирования заносили в компьютерную базу данных и обрабатывали с использованием *MS Excel* и статистического пакета *Statistica for Windows (ver. 8.0)*. Различия между рассматриваемыми показателями оценивали по *t*-критерию Стьюдента [6] при $P < 0.05$.

На первом этапе исследования фиксировали исходные данные по всем указанным методикам. На втором этапе студенты основной группы ежедневно в течение 20 дней принимали «Эноант» согласно рекомендациям по применению препарата (после еды). При этом всем испытуемым без исключения выдавалась доза препарата, равная 35 мл. На третьем этапе проводили повторное исследование психофизиологического состояния студентов основной и контрольной групп и анализ динамики полученных результатов.

Результаты исследования и их обсуждение. Динамика показателей внимания (табл. 1) выявила, что прием Эноанта в целом оказал благотворное воздействие на испытуемых. Так, увеличилось количество правильно зачеркнутых знаков (на 38%), производительность (на 24%), точность (на 11%), умственная продуктивность (на 34%) и концентрация внимания (на 27%), объем перерабатываемой зрительной информации (на 24%) и скорость переработки информации (на 54%), умственная работоспособность (на 36.95%), успешность выполнения работы (на 11.27-13.83%). Установлено также, что у студентов экспериментальной группы в ходе выполнения корректурной пробы произошло существенное снижение количества

(технології колективної творчої діяльності, кооперативні технології навчання, „Школа діалогу культур”, технології розвивального навчання тощо). Тому, інноваційно-професійна компетентність майбутнього педагога як структурний компонент професійної компетентності – це здібність створити максимально сприятливі умови для розвитку і саморозвитку учня, виявити та активне використовувати його індивідуальні особливості при проектуванні уроків на основі сучасних інноваційних педагогічних технологій. Оволодіння такою компетентністю дозволяє майбутньому фахівцю ефективно організовувати навчальну діяльність учнів, що розширює та підвищує вибір дидактичних засобів, здійснює перехід від традиційного (інформаційно-пояснювального) до інноваційного підходу до навчання.

Відповідно до діяльнісної структури інноваційно-професійної компетентності майбутнього вчителя визначено такі складові компоненти: ціннісно-мотиваційний, який виконує регулятивно-мотиваційну функцію; когнітивний (інформативно-операційна функція); креативно-діяльнісний (творчо-виконавча функція) та рефлексивний (самооцінна функція). Її розвиток у майбутнього вчителя має поетапний характер і проходить декілька рівнів: низький (початковий); середній (репродуктивний); достатній (продуктивний) та високий (творчий).

Аналіз результатів опитування майбутніх соціальних педагогів, вчителів початкових класів, що навчаються у філії КГУ, дозволив зазначити на сьогодні рівень сформованості досліджуваної компетентності як недостатній. Це вказує на те, що студенти мають уявлення про зміст організації інноваційної діяльності, але звужують її відтворення до окремих традиційних етапів; не зосереджують уваги на своїх досягненнях, не бачать своїх помилок. Так майбутні фахівці відзначають побоювання в організації навчання учнів у малих групах у зв'язку як із значущими часовими та енергетичними витратами, так і відсутністю або недостатністю методичних розробок і, насамперед, вказують на недостатню компетентність з цього питання.

Динаміка розвитку інноваційно-професійної компетентності майбутнього вчителя не є прямолінійною, вона набуває цілісності, коли складається загальна професійно-педагогічна стратегія діяльності викладача та майбутнього вчителя, й продовжує свій розвиток при самостійній професійній діяльності останнього. Однак, при традиційній організації навчального процесу у вищому навчальному закладі можна передбачити, що у подальшій професійній діяльності малий проміжок часу на уроці, що відводиться педагогом для зосередження уваги на організацію навчальної діяльності студентів; інтуїтивна, спонтанна її організація; недостатня увага навчанню вихованців культурі ведення діалогу, діловому спілкуванню, розвитку рефлексії не забезпечує умови для займання вчителем позиції суб'єкта в навчальному процесі, не вирішує сучасних завдань освіти.

Проведені анкетування, тестування студентів, бесіди з викладачами педагогічних дисциплін, методистів педагогічних практик, студентів дають змогу визначити, що формування зазначеної компетентності у майбутнього вчителя відбувається за умови збагачення педагогічних дисциплін науково-теоретичними положеннями організації інноваційної діяльності учнів, спрямованості методів і форм організації самої навчальної діяльності студента в період навчання в педагогічному ВНЗ на формування операційних умінь, навичок, набуття педагогічного досвіду з зазначеного аспекту професійної діяльності.

Дослідження стану підготовки майбутнього вчителя до організації інноваційної діяльності учнів дозволило зробити такі висновки:

1. Діапазон професійних умінь і навичок переважної більшості майбутніх учителів є достатнім для викладання в умовах традиційного навчання. У цілому студенти позитивно сприймають діяльнісний підхід до навчання, визначають необхідність удосконалення організації навчальної діяльності учнів для вирішення сучасних завдань освіти. Разом з тим, значна їх кількість у майбутній професійній діяльності буде уникати впровадження нових програм, інноваційних технологій, форм і методів організації навчальної діяльності школярів, яких потребує технологічно-компетентнісний підхід, зокрема організацію навчання учнів у малих групах. Їм притаманні надмірна відповідальність за те, що сам учень не зможе справитися з навчальними завданнями й вправами.

2. Майбутній учитель, підготовлений у рамках традиційного стандарту професійно-педагогічної підготовки, тільки в процесі професійної діяльності за умови постійного професійного росту може досягти продуктивного та творчого рівня інноваційної діяльності. У системі підготовки майбутнього фахівця основна увага поки що приділяється змісту навчання, а не практичному й методологічному забезпеченню його організації. Щодо форм залучення студентів до науково-дослідницької роботи в позааудиторний час, простежується тенденція до індивідуалізації. Наслідком цього є труднощі, яких зазнають молоді вчителі під час організації інноваційної діяльності в професійній діяльності. У таких умовах формування інноваційно-професійної компетентності майбутнього вчителя відбувається стихійно.

У зв'язку з цим потребує визначення оптимального комплексу таких педагогічних умов, впровадження яких сприяє розвитку інноваційно-професійної компетентності майбутнього вчителя. До нього віднесли: ціннісно-цільове збагачення змісту підготовки майбутнього вчителя ідеями технологічно-компетентнісного підходу; застосування різних групових форм організації навчальної діяльності студента; спрямованість педагогічних практик на формування його фасилітаторської позиції.

Створено модель процесу реалізації комплексу педагогічних умов, які сприяють ефективній підготовці майбутнього вчителя і набуває ефективності за умови її впровадження за такими етапами: змістово-ціннісного, практично-діяльнісного, інтегративного.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Надалі, вважаємо, що підготовка, яка базується на запропонованому комплексі педагогічних умов, надасть змогу працюючому вчителю в самостійній діяльності, через систему підвищення кваліфікації розвинути творчий (найвищий) рівень інноваційно-професійної компетентності.

Резюме. У статті на основі проведеного аналізу наукових досліджень визначається сутність, значення, складові компоненти інноваційно-професійної компетентності майбутнього педагога в умовах полікультурного освітнього простору. Автор розглядає причини недостатнього рівня її сформованості; пропонує комплекс педагогічних умов з метою формування належного рівня досліджуваної компетентності у студента в період навчання в педагогічному вищому навчальному закладі; доводить, що оволодіння інноваційно-професійною компетентністю сприяє підвищенню рівня професіоналізму майбутнього педагога. **Ключові слова:**

6. Barron F. Creativity, intelligence and personality / F. Barron, D. Harrington // Annual Review of Psychology. – 1981. – Vol. 32. – P. 439–476.

Подано до редакції 10.05.2011

УДК 159.95-057.875:634.8:615

ВЛИЯНИЕ «ЭНОАНТА» НА КОГНИТИВНУЮ СФЕРУ СТУДЕНТОВ

Бруннер Е. Ю.,

к. биол. н., доцент кафедры психологии

Института педагогики,

психологии и инклюзивного образования»

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет»

Постановка проблемы. Основными тенденциями современной науки является взаимопроникновением идей, методов, подходов и технологий. Одним из таких направлений стала медицинская психология, в которой пересекаются интересы медиков и психологов [14]. Одним из перспективных научных направлений медицинской психологии стала «адаптационная медицина», которая изучает применение фундаментальных механизмов адаптации для разработки методов профилактики и лечения различных заболеваний [7; 8]. Как следствие, становится актуальным изучение резервных эффектов адаптации, мобилизирующие собственные компенсаторно-приспособительные возможности организма. Среди лечебных средств, способных стимулировать компенсаторно-приспособительные процессы, одно из ведущих мест занимает пищевой концентрат полифенолов винограда «Эноант».

«Эноант» обладает антиоксидантной активностью, более чем в 3000 раз превышающей антиоксидантную активность плазмы крови, обладает антимикробным действием относительно золотистого стафилококка, эффективен при лечении дисбактериоза у детей; обладает антимутагенным, противорадиационным, цитопротекторным, гепатопротекторным, нефропротекторным, антиульцерозным и анти-токсическим действиями [1; 3; 12;]. Биологическая активность «Эноанта» подтверждена на уровне многочисленных доклинических и клинических испытаний [1-3; 9; 10]. На основе субъективной самооценки испытуемых, а также по факту уменьшения общего количества жалоб и их суммарной выраженности, в ходе комплексного санаторно-курортного лечения больных гипертонической и ишемической болезнью сердца, хроническим необструктивным и хроническим обструктивным бронхитом, установлено снижение выраженности стресса под воздействием «Эноанта» [9-11].

Как видно из представленных литературных данных, исследование влияния пищевого концентрата полифенолов винограда «Эноант» проводилось в основном с области медицинской оценки его эффектов. При этом вне поля зрения исследователей остались психологический и психофизиологический аспекты влияния «Эноанта» на когнитивную и личностную сферы. В связи с этим данная работа является на наш взгляд важной и актуальной.

Объектом настоящего исследования стало изучение психологических эффектов действия «Эноанта», предметом – влияние «Эноанта» на

психолого-педагогічній сфері дають змогу виявити сутність сучасної креативної освіти сьогодення. *Креативна освіта* визначається як:

- освіта, спрямована на розвиток загальної креативності учасників педагогічного процесу;
- освіта з гнучкою системою форм організації навчально-виховного процесу, відповідно до здібностей, нахилів, потреб учнів;
- освіта, зорієнтована на використання інноваційних педагогічних технологій, що забезпечують особистісне зростання та розвиток творчого потенціалу учнів.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Підсумовуючи зазначене вище, констатуємо, що креативність з наукової точки зору розглядається як складне, багатопланове явище, яке проявляється в різноманітті теоретичних й експериментальних напрямках його вивчення. За період від перших спроб вивчення поняття креативності до теперішнього часу дослідниками створена детальна картина феноменології креативності, незважаючи на те, що саме поняття креативності нині не є чітко визначеним і сталим як у зарубіжних, так і у вітчизняних дослідженнях. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі полягають у вивченні шляхів вдосконалення існуючих і розробку нових педагогічних підходів до творчого розвитку учнів, знаходження нових методів підвищення якості й інтенсивності навчально-виховного процесу.

Summary. The essence of the notion "creativity" in psychological and pedagogical literature is analyzed in the paper. Creativity is viewed as a prerequisite of any creative activity motivated by the personality aspiring to self-identification and self-realization. **Keywords:** creativity, creative education, creative activity, creative abilities.

Резюме. В статті проведено аналіз сутності поняття креативності в психолого-педагогічній літературі. Креативність розглядається як передумова для будь-якої творчої діяльності, вмотивованої прагненням особистості до самоствердження і самореалізації. **Ключеві слова:** креативність, креативне образование, творчество, творческие способности.

Резюме. У статті подано аналіз сутності поняття креативності в психолого-педагогічній літературі. Креативність розглядається як передумова для будь-якої творчої діяльності, вмотивованої прагненням особистості до самоствердження і самореалізації. **Ключові слова:** креативність, креативна освіта, творчість, творчі здібності.

Література

1. Енциклопедія освіти [за ред. В. Кременя]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Литвиненко С. Креативність як загальна здібність до творчості: сучасні підходи / С. Литвиненко // Збірник наукових праць полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. – Серія «Педагогічні науки». – Вип. 3(50). – Полтава, 2006. – С. 215–219.
3. Педагогічний словник [за ред. М. Ярмаченка]. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
4. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М.: Наука, 1976. – 184 с.
5. Психологічна енциклопедія [упоряд. О. Степанов]. – К.: «Академвидав», 2006. – 424 с.

Інноваційно-професійна компетентність, майбутній педагог, професійна підготовка.

Резюме. В статті на основі проведеного аналізу наукових досліджень визначено сутність, значення, складові компоненти інноваційно-професійної компетентності майбутнього педагога в умовах полікультурного освітнього простору. Автор розглядає причини недостатнього рівня її сформованості; пропонує комплекс педагогічних умов з метою формування необхідного рівня досліджуваної компетентності у студента в період навчання в педагогічному вищому навчальному закладі; доводить, що оволодіння інноваційно-професійною компетентністю сприяє підвищенню рівня професіоналізму майбутнього педагога. **Ключеві слова:** Інноваційно-професійна компетентність, майбутній педагог, професійна підготовка.

Summary. In the article on the basis of the analyses of modern scientific studies is defined the essence, important, meaning and components of teacher innovation and professional competence in multicultural environmental education. The Author considers the reasons its insufficient level of forming of a future teacher; offers the complex of pedagogical conditions to form the necessary level innovation and professional competence at the period of teacher training at the pedagogical high establishment; proves that mastering innovation and professional competence promotes increasing of professional level of a future teacher. **Keywords:** Innovation and professional competence, a future teacher, professional teacher training.

Література

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи : колективна монографія / М-во освіти і науки України, Програма розвитку Організації Об'єднаних Націй у рамках проекту „Освітня політика та освіта „рівний – рівному” [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : К. І. С., 2004. – С. 45–51. – (Бібліотека з освітньої політики).
2. Бігіч О. Б. Формування у студентів методичної компетентності вчителя іноземної мови початкових класів / О. Б. Бігіч // Іноземні мови. – 2007. – № 2. – С. 27–31.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпін'я : ВТФ „Перун”, 2004. – 1440 с.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / Ілона Миколаївна Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
5. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти [Електр. ресурс] / І. А. Зязюн – // Вісник Житомир. держ. університету ім. І. Франка. – 2005. – № 25. – С. 13–18.
6. Пехота О. М. Педагогічна освіта з позицій самоактуалізації особистості / О. М. Пехота // Науковий вісник МДУ : Педагогічні науки [збірник наукових праць / За ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти]. – Миколаїв : МДУ, 2008. – Випуск 20. Т. 1. – С. 27–34.
7. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика / Людмила Леонідівна Хоружа. – К. : „Преса України”, 2003. – 319 с.

Подано до редакції 15.05.2011

УДК 351.743.006.83-057.87:614.8.027

СУТІСНІСТЬ ТА ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ ПРОФЕСІЙНОЇ НАДІЙНОСТІ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ

*Білоус Тетяна Львівна,
ст. викладач кафедри гуманітарних дисциплін
Сумської філії Харківського національного
університету внутрішніх справ*

Постановка проблеми. Тенденція зростання рівня криміногенності в суспільстві, зміни в структурі і характері злочинності останнім часом з всією гостротою поставили питання про підвищення ефективності й надійності правоохоронних органів. Численні факти свідчать про відставання у розвитку деяких функцій органів правопорядку зв'язаних, зокрема з недостатньою мірою підготовленості кадрового складу, матеріальними і фінансовими труднощами, організацією взаємодії та управління. Основним джерелом недоліків і провалів у діяльності працівників органів внутрішніх справ є неадекватний сучасним вимогам рівень професійної надійності майбутніх працівників. Проблема полягає в тому, що процес включення професіонала в діяльність відбувається у нових умовах, а його підготовка і виховання, за винятком професійної сфери, здійснюється за старими принципами та схемами. Тому галузь професійного самовизначення працівників є набагато ширшою, включає значну частину духовних й етичних цінностей, без яких професійна діяльність не може бути надійною. Виникає необхідність наукового осмислення й обґрунтування нової парадигми формування професійної надійності працівників правоохоронних органів.

Наукові пошуки сьогодення мають враховувати зміни особливостей буття, діяльності й ролі людини в умовах нової, технічної та інформаційної реальності. Майбутні працівники мають не тільки адаптуватися до нової реальності, а й бути ефективними у своїй професійній діяльності, ініціативними і активними суб'єктами життя та праці. Сучасний етап розвитку теорії і методики професійної освіти характеризується появою різноманітних психолого-педагогічних досліджень, спрямованих на виявлення резервів підвищення якості фахової підготовки майбутніх працівників різних галузей та визначення шляхів удосконалення.

Аналіз досліджень і публікацій. Ряд українських дослідників, зокрема В. Бодров, К. Гуревич, В. Дружинін, А. Косов та ін. дійшли висновку, що основою професійної придатності працівників є сукупність якостей, необхідних для виконання певного виду професійної діяльності, а професійна надійність визначається особливостями їхньої діяльності, що потребує прийняття і реалізації рішень. Але дотепер проблема формування у майбутніх працівників правоохоронних органів професійної надійності в екстремальних умовах залишається недостатньо розглянутою.

Мета дослідження. Розглядається сутність формування у майбутніх працівників правоохоронних органів професійної надійності під час їх діяльності в екстремальних умовах.

Завдання дослідження. Виявити основні чинники, що визначають процес і способи формування і розвитку професійної надійності в екстремальних умовах майбутніх працівників органів внутрішніх справ.

обдарованості, здібностей до творчості, які проявляються у мисленні, спілкуванні, окремих видах діяльності і становлять відносно стійку характеристику особистості [5, с. 181].

Об'єднуючим фактором зазначених вище визначень є наголошення на тому, що креативність – це здібності до творчості.

Сутність креативності як якості особистості за Я. Пономарьовим зводиться до інтелектуальної активності та чуттєвості до побічних продуктів своєї діяльності. Творча людина бачить побічні результати, які є творенням нового, а нетворча бачить лише результати щодо досягнення мети, проходячи повз новизну. З креативністю пов'язані дві особистісні якості: інтенсивність пошукової мотивації та чуттєвість до побічних утворень, що виникають під час мисленнєвого процесу [4].

Узагальнюючи результати досліджень у галузі креативності, Ф. Баррон і Д. Харрінгтон дійшли таких висновків:

- ✓ креативність — це здатність адаптивно реагувати на потребу в нових підходах і продуктах. Ця здатність дозволяє також усвідомлювати нове в бутті, хоча сам процес може мати як свідомий, так і несвідомий характер; здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації;

- ✓ створення нового творчого продукту багато в чому залежить від особистості творця і сили його внутрішньої мотивації;

- ✓ особливостями творчого процесу, продукту та особистості є їхня оригінальність, валідність, адекватність задачі і придатність — естетична, екологічна, оптимальність форми, правильність та оригінальність на даний момент;

- ✓ креативні продукти можуть бути дуже різноманітні за природою: нове вирішення проблеми в математиці, відкриття хімічного процесу, створення музики, картини чи поеми, нової філософської чи релігійної системи, нововведення у правознавстві, свіже рішення соціальних проблем тощо [6].

Аналізуючи сучасні дослідження цього явища, можна зробити висновок, що не існує однозначної відповіді на запитання: чи існує взагалі креативність, чи вона є науковим конструктом, чи є самостійним процес креативності, чи креативність — це сума інших психічних процесів. Один з аргументів на користь останнього підходу полягає в когнітивній теорії «*вроджених структур*» (Н. Хомський, Дж. Фодор), яка стверджує, що не можна створити щось з нічого, тобто повз існуючі структури, а процес вирішення творчих задач описується як взаємодія інших процесів (мислення, пам'ять тощо). Велике місце у дослідженнях креативності посідає визначення ролі цілеутворення. Більшість дослідників вважають, що творчий процес — це форма діяльності в проблемному пошуку, свідомо та цілеспрямовано спроба розширити наявні межі знань, усунути обмеження (Ф. Баррон, Д. Харрінгтон, М. Шикшентміхалій, Х. Гарднер, Х. Грубер, С. Девіс, Д. Перкінс).

З іншого боку, існує точка зору, згідно з якою творчі продукти є результатом випадкових змін стадій креативного процесу (Д. Фелдман, П. Ленглі, Р. Джонс, С. Тейлор).

Отже, сучасна наука не має однозначного тлумачення поняття креативності. Якщо раніше воно досліджувалося вченими у співвіднесенні з якостями мислення, то нині креативність розглядається незалежно від інтелекту й пов'язується з творчими досягненнями особистості.

Окреслені вище теоретичні положення щодо креативності у

П. Кравчук, С. Литвиненко, А. Лук, Л. Ляхова, В. Моляко, Я. Пономарьов, К. Торшина, В. Яковлев, М. Ярошевський та інші).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Ще в 60-ті рр. XX ст. було нараховано понад 60 визначень креативності, та їх кількість зростає щодня. На сучасному етапі вивчення проблеми креативності набуває комплексного характеру, є предметом аналізу різних соціальних дисциплін і є важливою сферою досліджень у педагогіці, де креативність розглядається як основа, психологічний механізм, що зумовлює творчу активність людини для самоактуалізації та творчої самореалізації у різних видах життєдіяльності. Отже, креативність є характерною ознакою творчої особистості, спроможною реалізовувати свій творчий потенціал за власною ініціативою і з вибором відповідних засобів. Креативність розглядається дослідниками і як передумова для будь-якої творчої діяльності, вмотивованої прагненням індивідуума до самоствердження.

В системі освіти творчі можливості, закладені у кожній людині природою, мають бути розвинені та педагогічно скориговані, школа повинна закласти підґрунтя розвитку творчого потенціалу особистості та визначити напрям цього процесу. Таким чином, сучасна креативна освіта відповідає такій організації навчання, виховання і розвитку творчої активності, у якій як педагог, так і учень має сприятливі умови для самореалізації, прагне до отримання творчого продукту інтелектуальної діяльності та самостійного створення нового.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає у висвітленні сутності креативності як психолого-педагогічної проблеми з огляду на сучасну освіту.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. В англomовній літературі, як правило, терміном «creativity» позначають все те, що має безпосередню причетність до створення чогось нового; власне процес такого створення; продукт цього процесу; його суб'єкт; обставини, в яких творчий процес відбувається; чинники, які його обумовлюють тощо, тобто «креативність» трактується як поняття синонімічне «творчості» [2]. Але зауважимо, що творчість і креативність відмінні поняття: поняття креативності розглядається як здатність до творчої діяльності, в той час як сама по собі творчість виступає як діяльність.

У педагогічній теорії поняття креативності визначається як творчі здібності людини, що можуть виявлятися в мисленні, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість у цілому чи її певні сторони, продукти діяльності, процес їх створення. Креативність розглядається як найважливіший і відносно незалежний фактор обдарованості, що рідко відображається в тестах інтелекту й академічних досягненнях. Креативність визначається не стільки критичним ставленням до нового з точки зору наявного досвіду, скільки сприйнятливостю нових ідей [3, с. 269–270]. Також поняття креативності трактується як творчий дух, творчий потенціал індивіда, що виявляється не тільки в оригінальних продуктах діяльності, а й у мисленні, почуттях і спілкуванні з іншими людьми [1, с. 432].

Суть креативності як психологічної властивості зводиться до інтелектуальної активності і чутливості до побічних продуктів власної діяльності. Психологічна енциклопедія визначає креативність як рівень творчої

Виклад основного матеріалу. Останнім часом у науковій літературі майже не висвітлюються питання професійного добору та виявлення професійної придатності працівників до конкретних видів діяльності. “Професійна придатність і надійність, – за словами К. Гуревича, – незважаючи на всю близькість не повинні ототожнюватися. Перша говорить про можливості, друга – про їх реалізацію. Кожна з цих індивідуальних характеристик має свої відмінні риси” [2, 213]. В. Бодров вважає, що професійна придатність людини визначається “...співвідношенням вимог професії до індивідуальних можливостей людини; має конкретний об'єкт реалізації – систему “людина-професія”, тобто певну категорію людей, вид діяльності, етап професіоналізації; відображає стан, ступінь розвитку сукупності індивідуальних якостей людини (риси особистості, здібностей, мотивації, фізичного стану, професійної підготовленості та ін.) є динамічною властивістю системи “людина-професія” [1, 10]. Автор відзначає, що “професійна придатність визначається сукупністю індивідуальних властивостей людини, що впливають на успішність засвоєння будь-якої трудової діяльності й ефективність її виконання” [1, 11]. Сутність категорії професійної придатності відображає таке: вибір роду діяльності (професії), яка відповідає прихильностям і здібностям майбутнього працівника; задоволення інтересу до обраної професії і задоволеність процесом та результатом конкретної діяльності; міру оцінки здатності й готовності до діяльності, ефективності, надійності, безпеки виконання професійних функцій; прояв соціального (професійного) самовизначення особистості, її самоствердження, самовдосконалення в процесі діяльності [3]. Тому, професійна придатність являє собою сукупність якостей працівників, необхідних для виконання певного виду професійної діяльності. З точки зору формування таких якостей всі професії розподіляють на два типи. До професій першого типу відносять ті, для яких професійні якості може здобути людина з особливими індивідуальними рисами, а до професій другого типу, – ті, з професійними вимогами яких може впоратися будь-яка людина [4]. Б. Ломов характеризує професійну придатність як придатність людини до виконання певних функціональних обов'язків, пов'язаних з її професією, спеціальністю, та вважає, що професійна придатність зумовлюється комплексом професійно необхідних знань, вмінь і навичок разом із психологічною усталеністю [6].

У психолого-педагогічній літературі поняття “професійна надійність” досить часто ототожнюється з ефективністю діяльності людини, тобто зі “здатністю вирішувати покладені на неї задачі своєчасно і точно на протязі заданого часу (надійно) і з мінімальними витратами сил, засобів, енергії та матеріалів” [4, 5]. Критеріями ефективності при цьому обираються: своєчасність – виконання поставленої перед людиною задачі у відведений для цього термін часу; точність (безпомилковість) – здатність вирішувати поставлену задачу без помилок, оптимально чи в межах встановлених відхилень; надійність – збереження здатності вирішувати поставлену задачу точно і своєчасно на протязі заданого часу (робочого дня, в особливих ситуаціях та ін.); витрата сил – кількість енергії (фізичної, психічної), що витрачається людиною в процесі трудової діяльності, а також швидкість поновлення її вихідного рівня працездатності.

Організація процесу формування професійної надійності – досить складна проблема, бо вона торкається основних аспектів проблеми людського фактору. Проблема людського фактору диктує сьогодні ще одну проблему, пов'язану з

професійно-кваліфікаційними характеристиками фахівців, на яких базується фахова підготовка майбутніх працівників у вищих навчальних закладах. Існуючі професійно-кваліфікаційні характеристики, з одного боку, неповною мірою відображають вимоги діяльності за фахом, а, з іншого, навіть не передбачають професійної надійності, працездатності, психологічної готовності та ін. Така ситуація пояснюється тим, що особистість працівників у таких вимогах не домінує і представлена у різних поняттях (повинен знати, уміти та ін.). У процесі професійного становлення майбутніх працівників ніхто не несе відповідальності за формування і розвиток їхньої особистості, бо відсутні параметри щодо оцінки їхньої соціально-психологічної зрілості, життєвої позиції, уміння обґрунтовувати й відстоювати власну точку зору. Професійна підготовка майбутніх працівників майже не враховує їхні морально-вольові, лідерські, комунікативні та інші якості, прагнення постійного самовдосконалення. Не враховується й головне – мотивація, що спрямована на професійну діяльність, яка генералізує поведінку особистості та акумулює її зусилля для досягнення мети навчання. Особливо гостро зазначена проблема постає, коли виникають екстремальні умови, характерні для деяких складних видів діяльності.

Надійність – це “сукупна професійна якість, що є властивістю системи (чи її окремих частин), які визначаються через категорію станів, а стан оцінюється тим, наскільки в даний момент людина чи система управління відповідають вимогам, що до них ставляться” [5, 98]. Професійна надійність майбутніх працівників органів внутрішніх справ визначається як така властивість людини, котра характеризує здатність останньої безвідмовно виконувати діяльність протягом певного терміну часу при заданих умовах; або як здатність зберігати потрібну якість у встановлених умовах протягом заданого часу. В різних конкретних випадках, залежно від змісту діяльності, від умов і методів роботи, надійність працівників характеризується різними величинами. Вона залежить від індивідуальних особливостей людини, рівня її підготовки та інших факторів. Проблема професійної надійності – це проблема ефективного формування професійно-важливих якостей, зумовлених певним видом діяльності. Забезпечення високої якості професійної праці в значній мірі визначається рівнем надійності її суб’єкта. На рівень професійної надійності майбутніх працівників здійснюється вплив і ступінь розвитку їхніх професійно важливих якостей та стан функціональних систем організму. Таким чином, актуальність проблеми формування професійної надійності в екстремальних умовах майбутніх працівників визначається особливостями їхньої діяльності, що потребує прийняття і реалізації рішень.

Проблема цілеспрямованого формування професійної надійності майбутніх працівників викликала до життя ще одну проблему – проблему надійності навчання, яка розглядається як ймовірність того, що майбутні працівники будуть ініціативно, творчо, на високому ідейному рівні, з достатньою практичною підготовленістю виконувати свої службові обов’язки протягом усієї професійної діяльності [4]. Саме стабільна і передбачувана поведінка майбутніх працівників є передумовою їх успішної професійної діяльності. Формуванням професійної надійності працівників є еволюційний процес, що співпадає з процесом професіоналізації суб’єкта праці. Можна говорити про послідовне “нарощування” надійності працівників на етапах професійного становлення: професійної орієнтації; професійного вибору; професійної підготовки; професійної адаптації та ін. В процесі

2. Кузнецов І.В. Психолого-педагогические основы принципа наглядности / И.В.Кузнецов // Проблемы сучасної педагогічної освіти . Сгіка і психологія. –36. Статей: - Ялта: РВВ КГУ, 2010.- Вип. 29. - Ч.1. –С.118-125.

3. Кузнецов І.В. Аналіз технологій створення педагогічних програмних засобів / І.В. Кузнецов // Вісник ЛНУ ім. Т.Шевченка №13 (224), 2011. – С.81-86.

4. Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении. /Л.М.Фридман— М.: Знание, 1984. — 80 с.

Подано до редакції 10.05.2011

УДК 37.017.7:373.9

КРЕАТИВНІСТЬ І СУЧАСНА ОСВІТА

Федоренко Світлана Вікторівна,
канд. пед. наук., доцент кафедри теорії,
практики та перекладу англійської мови
факультету лінгвістики Національного
технічного університету України «КПІ»

Постановка проблеми у загальному виді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Нові реалії життя в Україні за умов євроінтеграції та глобалізації обумовлюють глобальні зміни у філософії освіти, визначенні її мети, завдань. Сьогодні вітчизняна освіта спрямована на використання сучасних інноваційних технологій, де учень проектує своє майбутнє, свій шлях, враховуючи власні можливості, ставлячи перед собою завдання самовдосконалення, самовиховання, самоосвіти. При цьому особливого значення набуває креативність особистості, її здатність до творчого нестандартного мислення, вміння ефективно вирішувати складні проблеми власної життєдіяльності. Ці якості можуть бути сформовані у процесі спеціально організованих педагогічних впливів у системі освіти, яка сама є креативною, прагне до творчого вирішення проблем через використання сучасних інноваційних технологій для досягнення визначеної мети.

Концепція сучасної креативної освіти відповідає основним документам, що забезпечують діяльність освітньої галузі: Загальна декларація прав людини, Декларація прав дитини, Національна доктрина розвитку освіти України, Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», державні документи щодо реформування сучасної освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми і на які спирається автор. Креативність – одна з найважливіших загальнонаукових проблем, що досліджується на філософському, культурологічному, педагогічному, індивідуально-психологічному рівнях. Предметом спеціального вивчення вона виступала в дослідженнях як зарубіжних (Ф. Баррон, Д. Векслер, Р. Візберг, М. Воллах, Х. Гарднер, Дж. Гілфорд, Х. Грубер, Дж. Девідсон, Р. Джонс, Н. Коган, П. Ленглі, С. Медник, Р. Муні, Д. Перкінс, Р. Стенберг, С. Тейлор, Л. Терме, П. Торранс, Д. Фелдман, Дж. Фодор, Д. Харрінгтон, А. Штейн та інші), так і вітчизняних вчених (Г. Айзенк, Т. Березіна, Д. Богоявленська, В. Вишнякова, Т. Галкіна, Є. Григоренко, В. Дружинін, О. Кононко,

об'єктів або не наочним є образ, а не сам об'єкт, наочність це показник простоти і зрозумілості психологічних образів для учня, наочність залежить від потреби учня побудувати яскравий, зрозумілий образ цього об'єкту [2,4].

Що необхідно, що наведений приклад став засобом наочності? По-перше необхідно чітко усвідомлювати на створення якого образу направлений цей засіб і навіщо ми домагаємось від учнів створення цього образу. В даному випадку ми будемо зв'язок між представленням тригонометричної функції на одиничному колі і графіком цієї функції. Тригонометричні функції мають три різні образні представленості: у знаково-символічному виді (у виді формули, наприклад $\sin(x)$), на одиничному колі, і у виді графіка. Вміння переходити від одного представлення до іншого буде корисним при розв'язанні багатьох вправ. Але важливо не тільки це.

В математики всі об'єкти багатоликі, мають різні психологічні образи, так коло це наприклад і коло утому виді, що і папері і у виді рівняння: $x^2 + y^2 = r^2$. Вміння оперувати, переходити від одного представлення до другого, вміння створювати нові образи, знаходити і бачити зв'язок між різними образами є сутністю математичної творчості. Створення нових образів для існуючих об'єктів відкриває підчас нову область математики, наприклад, Р. Декарт побудував зв'язок між аналітичним і геометричним представленням математичних об'єктів відкрив, так би мовити, аналітичну геометрію.

По-друге, необхідно щоб образи якими ми оперуємо були зрозумілими учням. Якщо вони у перше бачать одиничне коло, не розуміються в радіанній мірі кута, то ні яких путніх психологічних образів вони не побудують. Тобто необхідні засоби наочності для формування психологічних образів пов'язаних з одиничним колом.

По-третє, потрібні вправи, які будуть використовувати ті образи, той зв'язок між образами який ми бажаємо сформулювати. Тобто необхідна система комп'ютерних наочних навчальних засобів, яка буде охоплювати хоч би один розділ навчальної програми і буде включати обов'язково завдання і вправи при виконанні яких необхідно використовувати наочні засоби з цієї системи.

Висновки. Maple може бути дуже корисною для розробки засобів наочності які доцільно використовувати на уроках алгебри та початків математичного аналізу в школі. Але для цього необхідно створювати дидактичну систему, яка повинна відповідати психолого-педагогічним умовам створення засобів наочності.

Резюме. Исследуются проблемы разработки средств наглядности для использования в процессе обучения алгебре в старшекласников с использованием пакета Maple.

Резюме. Досліджуються проблеми розробки засобів наочності для використання в процесі навчання алгебри в старшокласників з використанням пакету Maple.

Summary. The problems of development of facilities of evidentness are investigated for the use in the process of educating to algebra in senior pupils with the use of package of Maple.

Література

1. Аладьев В.З. Программирование и разработка приложений в Maple: монография / В.З.Аладьев, В.К.Бойко, Е.А.Ровба. – Гродно: ГрГУ; Таллинн: Межд. Акад. Ноосферы, Балт. отд.–2007, 458 с.

професіоналізації – особлива, відповідальна роль належить етапу професійної підготовки майбутніх працівників, здійснюваної в установах професійної освіти. В даний час якість професійної підготовки майбутніх працівників багатьма дослідниками розглядається через поняття “професійна компетентність”, яка найчастіше визначається, як готовність працівників виконувати професійні функції відповідно до прийнятих в соціумі стандартів і норм.

Серед психологічних механізмів, що забезпечують надійність професійної діяльності, фундаментальна роль належить самоконтролю (Г. Нікіфоров). Самоконтроль є найважливішою ланкою самоврядності, оскільки кожен етап управління – від постановки мети до реалізації прийнятого рішення – неможливий без контролю. Окремим випадком самоврядності є саморегулювання. Про “пряме регулювання” слід говорити тоді, коли норма або задане значення системи (у нашому випадку живої системи – людини) є величиною постійною (О. Ланге). В цьому випадку процес вирівнювання відхилень стану системи від заданого її значення називають стабілізацією. Якщо ж норма – величина змінна (а функціональний стан організму людини не може бути величиною постійною), то мають справу з регулюванням, поєднаним з управлінням. В цьому випадку процес регулювання полягає у вирівнюванні відхилень від норми, кожне значення якої визначається управлінням. Таким чином, самоконтроль можна вважати найважливішим компонентом саморегулювання, а саморегулювання – психологічним механізмом професійної надійності людини. Під саморегуляцією розуміється управління людиною своїми емоціями, відчуттями і переживаннями; особливий рівень програмування діяльності на основі процесів передбачення; цілеспрямована зміна, як окремих психофізіологічних функцій, так само й нервово-психічних станів в цілому; “внутрішня” регуляція поведінкової активності людини та інше (В. Панкратов). Суб'єктом саморегуляції є сама людина, а об'єктом саморегуляції можуть виступати її психічні явища, власна поведінка або виконувана діяльність. Оскільки саморегуляція пронизує всі психічні явища, властиві людині, можливим є розгляд саморегуляції як інтегральної особово-діяльничої характеристики майбутніх працівників, безпосереднього показника їхньої професійної зрілості, професійного розвитку, що виявляється у всіх компонентах професійної компетентності. Професійна підготовка майбутніх правоохоронців має передбачати розвиток у них саморегуляції як психологічного механізму, що забезпечує надійність їхньої професійної діяльності.

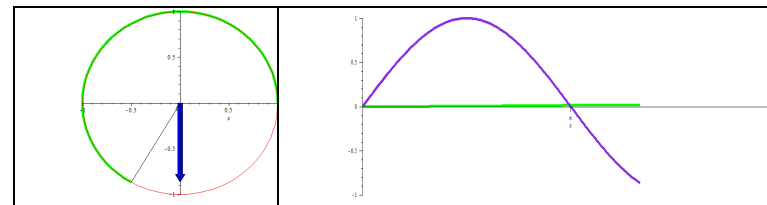
Психологічний супровід професійної освіти може виступати як технологія, що забезпечує формування професійної надійності правоохоронців. Найважливішим принципом психологічного супроводу виступає визнання права суб'єкта освіти самому приймати рішення про шляхи свого професійного становлення і нести відповідальність за їх наслідки. Психологічний супровід же зводиться до створення умов для повноцінного професійного становлення особи. Психологічний супровід, за Е. Зеєром, – це цілісний процес вивчення, формування, розвитку і корекції професійного становлення особи. Технологія психологічного супроводу формування професійної надійності майбутніх працівників через розвиток їх саморегуляції може бути представлена трьома основними етапами: діагностика рівня саморегуляції суб'єкта професійного утворення; інформування його про шляхи, способи розвитку саморегуляції; підтримка і допомога в розвитку у суб'єкта професійного утворення

саморегуляції. Реалізація технології психологічного супроводу формування професійної надійності працівників правоохоронних органів можлива при використанні особово-орієнтованих технологій професійного розвитку: розвиваючої психодіагностики; професійного тренінгу; психологічного консультування з проблем особового і професійного розвитку. Психологічний супровід формування професійної надійності працівників правоохоронних органів передбачає створення орієнтованого кола його професійного розвитку, зміцнення професійного «Я», адекватної самооцінки, освоєння методів професійно-психологічного самозбереження.

Надійність є сукупною якістю, властивістю людини, зумовленою її спрямованістю на професійну діяльність, професійною підготовленістю і досвідом. Для вирішення проблеми професійної надійності майбутніх працівників потрібно залучати інформацію про ступінь вираження важливих для даних професій особливостей особистості, до яких відносяться такі: анатомо-фізіологічні фактори (успадковані якості нервової системи – сила, рухливість, врівноваженість та ін.); психомоторні й інтелектуальні фактори (точність координації рухів, логічне мислення, розуміння техніки та ін.); властивості характеру (наприклад, усвідомлення відповідальності, відчуття обов'язку, цілеспрямованість та ін.).

Враховуючи соціальне призначення діяльності правоохоронних органів і специфіку вирішуваних нею завдань, слід визнати необхідність виділення й аналізу чинників, які спонукають, направляють і регулюють активність саме майбутніх працівників, особливо в екстремальних умовах та складають особливу сутність професійної надійності правоохоронців. Дані показники визначають критерії оцінки сформованості професійної надійності правоохоронців, якими є: критерії професійної вмотивованості особи; критерії адекватності суб'єктивного досвіду. На вказаній основі і базується динамічна система діагностики рівня сформованості професійної надійності правоохоронців. В основі діагностичної системи рівня професійної надійності правоохоронців лежить оперативний процес спостереження, виявлення рівня професійної надійності працівників і визначення відповідності вимогам професійної діяльності. Критеріями ефективності управління формуванням професійної надійності майбутніх працівників правоохоронних органів можуть служити одержані в результаті дослідження показники: задоволеність працею; результативність праці; дотримання закону; особиста мотивація працівників; авторитет керівника; самооцінка працівників; результативність діяльності працівників; активність працівників; плинність кадрів; наявність трудових конфліктів та інші.

Основними напрямками формування професійної надійності майбутніх працівників правоохоронних органів є такі: вдосконалення відбору; перебування виховного процесу на основі принципів екстремальності, наочної спрямованості й адекватності. В основу можуть бути покладені тренінг як систематичний процес зміни поведінки майбутніх працівників для найкращого досягнення цілей діяльності; впровадження в професійну підготовку системи засобів залучення працівників до самовиховання професійно-важливих якостей. У сукупності, вживання цих заходів здатне забезпечувати формування у тих, хто навчається, професійної компетентності, професійних умінь і навичок, професійної мотивації, тобто розвиток професійної надійності майбутніх працівників правоохоронних органів.



Переміщаючи повзунок змінюємо кут. Зелена дуга на першому графіку і зелений відрізок на другому рівні по величині і дорівнюють куту у радіанах. Обидва графіки будує функція `grafic`. Перший виконано з допомогою функції з бібліотеки `plottools` (`arrow`, `circle`, `arc`, `line`), другий це графіки двох функцій на одній осі координат: $y = 0,005x$ і $y = \sin(x)$ створено з допомогою стандартної функції `plot`. Ці функції досі детально описані в довідці Maple, тому ми не будимо зупинятись на них. Обидва рисунки об'єднуються у масив `masiv` і відображаються з допомогою функції `display`. Функція `seq` з допомогою заданої таким чином функції `grafic`, формує послідовність рисунків (рис.1) з різними значеннями кутів з проміжку від 0 до 2π . Цю послідовність анімовано функцією `display` з параметром `insequence = true`.

Цей приклад демонструє, що розробка засобів наочності з допомогою Maple не дуже важке завдання. Вбудована мова програмування Maple є дуже простою і не потребує спеціальних знань з програмування і тому може бути використана вчителем, якій не навчався програмуванню. Для тих розробників засобів наочності, які розуміються в програмуванні буде дуже доречною можливість Maple для перекодування програми на інші мови програмування (Си, Java, Fortran). Тобто код, написаний і відлагоджений в Maple, можна перекодувати і вбудувати в Java програму, в якій буде сформовано, наприклад, інтерфейс користувача і отримати програму яка буде виконуватись вже без допомоги Maple, на будь-якому комп'ютері, з будь-якою операційною системою. Про переваги використання для розробки педагогічних програмних засобів технології JavaFX написано в [3]. В подальших публікаціях ми розглянемо це питання більш докладно.

Не важко користуючись наведеним прикладом написати подібні програми для функцій $\cos(x)$, $\tan(x)$. Ми не будемо в цій статті спеціально зупинятись на питаннях розробки цих програм. Цей приклад і деякі інші розробки автора можна завантажити з сайту www.math.yalta.ua також по цьому адресу можна написати автору зауваження.

Треба підкреслити, що наведений приклад ще не є засобом наочності. Це так би мовити напівфабрикат, який тільки при дотриманні всіх психолого-педагогічних умов, які необхідні для реалізації принципу наочності, буде засобом наочності. Тобто сама картинка будь то на папері, або на мультимедійному екрані, який би вона яскравою, або анімованою вона не була б, якщо вона не буде використана там де потрібно і так як потрібно, не буде засобом, що інтенсифікує навчання, а і всупереч може оказувати негативний вплив на педагогічний процес. Тому ми більш детально зупинимось на необхідних психолого-педагогічних умовах.

З теоретичного розгляду принципу наочності звісно, що наочність це не властивість реальних об'єктів, це властивість психологічних образів цих

навчальних закладах, як в нашій країні, так і закордоном, навчання роботі в середовищі Maple входить до учбових планів.

Факультативні заняття по роботі в цьому пакеті з учнями, які будуть продовжувати навчання математики в вищих навчальних закладах, дуже доцільно. Але деякі викладачі можуть заперечити, що навчання роботі потребує часу якого і так недостатньо для засвоєння багатьма учнями базової програми з математики. Це заперечення дуже доречно але пакт Maple можливо використовувати не тільки для індивідуальної роботи, але і для демонстрації графіків функцій або розв'язань рівнянь на екрані при використанні комп'ютера с проектором.

Наприклад, звісно, що при напрацюванні навичок розв'язання квадратних рівнянь приходить до учням розв'язувати значну кількість однотипних рівнянь. Цікаво буде доповнити картку з рівняннями листком з графіками відповідних функцій, причому учень повинен встановити якій графік відповідає якому рівнянню. Це завдання можливо реалізувати використовуючи не лише Maple, але в цьому пакеті вчитель може автоматизувати процес створення подібних дидактичних матеріалів. Цей приклад демонструє, що для використання інформаційних технологій на уроках математики необов'язково мати комп'ютерний клас або мультимедійне обладнання, необхідно щоб вчитель мав комп'ютер і вмів скористуватись необхідним програмним забезпеченням.

Але про доцільність використання комп'ютерних технологій на уроках математики в школі написано вже дуже багато і це не є метою нашого дослідження. Ми спробуємо продемонструвати анімаційні можливості Maple для створення засобів наочності на уроках алгебри та початків математичного аналізу.

Розглянемо наступний приклад:

```
> restart; with(plots); with(plottools):
```

```
> grafic:=proc(ugol)
```

```
local masiv, krug, duga, radius, strelka, nadpis, koord, grsinus:
```

```
krug := circle([0, 0], 1.0, color = red):
```

```
duga:=arc([0,0],1.0,0.ugol,thickness=5, color=green):
```

```
radius:=line([0,0],[cos(ugol),sin(ugol)], color=black):
```

```
strelka:=arrow([0,0],[0,sin(ugol)],0.05,0.1,0.1, color=blue):
```

```
grsinus:=plot({0.005*x,
```

```
sin(x)},x=0..ugol,color=[green,"BlueViolet"],thickness=5,
```

```
scaling=constrained,tickmarks=[spacing(Pi),default]):
```

```
masiv:=Array(1..2):
```

```
masiv[2]:= grsinus:
```

```
masiv[1]:=PLOT(duga, strelka, krug, radius,nadpis):
```

```
display(masiv):
```

```
end:
```

```
> X:= {seq(grafic((1/24)*n*Pi), n = 0..48)}; display(X, insequence = true,
```

```
scaling = unconstrained).
```

В наслідок виконання цієї програми Maple побудує два анімірованих графіка (див рис. 1)

Висновки. Професійна придатність має кілька рівнів прояву: перший рівень відповідає вимогам нормативної діяльності, тобто максимальній ефективності її надійності стосовно усього діапазону її можливих варіантів та умов виконання, екстремальних умов тощо; другий рівень – ефективне виконання типових штатних завдань діяльності в умовах, що виключають нештатні і екстремальні умови; третій рівень – ефективне виконання окремих завдань професійної діяльності протягом певного терміну часу. Професійна придатність є передумовою того, що у процесі професійної підготовки майбутніх працівників-правоохоронців набуде потрібного рівня їхня професійна надійність.

Професійна надійність правоохоронців уявляє інтегральну характеристику властивостей особи, що відображає здатність цієї особи до професійної діяльності. Процес її формування представляє складний, багатофакторний процес ускладнення структури за рахунок збільшення кількісного і якісного вмісту її елементів. Елементами професійної надійності працівників правоохоронних органів виступають такі: суб'єктивний досвід як сукупність пізнавально-емоційно-тимчасових елементів адекватної діяльності; професійна мотивація як сукупність спонук, адекватних системі професійної діяльності; підсистема професійно-значимих якостей, як динамічні межі особи, відповідні вимогам певної професії.

Тому вважаємо, що перспективним напрямом є дослідження формування у майбутніх працівників правоохоронних органів професійної надійності в екстремальних умовах, що передбачає таке: посилення вимог при відборі до органів внутрішніх справ; формування високої професійної вмотивованості (прийняття необхідності виконання поставлених завдань, бажання служити в правоохоронних органах, прагнення успіху); розвиток професійно-значимих якостей особи (емоційно-вольової стійкості, фізичної підготовленості, професійної умілості, активності поведінки і здоров'я); накопичення суб'єктивного досвіду (правова підготовленість, здатність до саморегуляції в умовах низької мотивації виконання службових завдань); інформаційне забезпечення діяльності правоохоронних органів. Вдосконалення професійної надійності в екстремальних умовах майбутніх працівників правоохоронних органів вимагає розробки і впровадження певної педагогічної системи, елементами якої є: динамічна система діагностики рівня професійної надійності працівників; цілісне управління процесом розвитку професійної надійності працівників правоохоронних органів; розвиток і координація провідних компонентів професійної надійності працівників адекватно їх службовим завданням.

Резюме. Розглядається сутність формування професійної надійності в екстремальних умовах майбутніх працівників правоохоронних органів. **Ключові слова:** надійність, професійна придатність, професійна надійність, професійна компетентність, саморегуляція, психологічний супровід.

Резюме. Рассматривается сущность формирования профессиональной надежности в экстремальных ситуациях будущих работников правоохранительных органов. **Ключевые слова:** надежность, профессиональная пригодность, профессиональная надежность, профессиональная компетентность, саморегуляция, психологическое сопровождение.

Summary. Essence of forming of professional reliability is examined at extreme situations of future workers of law-enforcement activity. **Keywords:**

reliability, professional fitness, professional reliability, professional competence, self-regulation, psychological accompaniment.

Література

1. Бодрова В.А. Практикум по дифференциальной психодиагностике профессиональной пригодности: Учеб. пособие / Под общ. ред. В.А. Бодрова. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 768 с.
2. Гуревич К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы / К.М. Гуревич. – М.: «Наука», 1970. – 272 с.
3. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев. – СПб.: Питер, 2000. – 560 с.
4. Косов А.М. Психолого-педагогические основы системы управления качеством обучения и формирования профессиональной пригодности / А.М. Косов, А.А. Федоров, М.И. Житницкий. – Л., 1982. – С.94.
5. Логачов М.Г. Психологічна підготовка особового складу спеціальних підрозділів ОВС до дій в екстремальних ситуаціях: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук: спец. 19.00.06 / М.Г. Логачов. – Х., 2001. – 184 с.
6. Ломов Б.Ф. Психологические проблемы деятельности в особых условиях / Отв. ред. Б.Ф. Ломов, Ю.М. Заброда. – М.: Наука, 1985. – 232 с.

Подано до редакції 19.05.2011

УДК 378.141

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ТА ПРАВА НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

Піжук Юрій Миколайович,

Головне управління державної служби України, м. Київ

Постановка проблеми. Інформаційне суспільство, в якому ми живемо, характеризують численні зміни: змінюються знання, змінюються способи здобування знань, постійно вдосконалюються інформаційно комунікаційні технології, змінюється роль учителя та методи його роботи, змінюється школа як соціальний інститут, змінюються учні. Соціологічні дослідження свідчать, що молоде покоління втратило соціальні орієнтири. Руйнування традиційних форм соціалізації підвищило особисту відповідальність молодих людей за свою долю, поставивши їх перед проблемою вибору, і виявило неготовність більшості з них залучитись до нових суспільних відносин.

Все це значно змінює вимоги до вчителя історії та права, який у суспільстві знань стає однією з основних рушійних сил еволюції, будучи відповідальним не лише за формування знань і вмінь, а й за виховання майбутнього громадянина.

Аналіз наявних досліджень. Зважаючи на гостроту проблем, що пов'язані з викладанням історії та права, науковці пропонують окремі шляхи вдосконалення методики викладання історії [1; 2; 4; 6]. Проте напрацювань, у яких пропонуються можливі педагогічні умови вдосконалення професійної підготовки вчителя історії та права, дуже мало.

У ракурсі нашого дослідження цінною є дисертація А.М.Старевої, в якій розкрито процес підготовки майбутнього вчителя історії до реалізації

УДК 372.851

ПРОБЛЕМИ РОЗРОБКИ ЗАСОБІВ НАОЧНОСТІ В MAPLE

Кузнецов Ілля В'ячеславович,
аспірант

РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», м. Ялта

Постановка проблеми. Використання комп'ютерних технологій може значно інтенсифікувати процес навчання. У даний момент існує багато програмних засобів, які можуть бути використані при навчанні алгебри та математичного аналізу в школі. Одною з найбільш цікавою для використання є Maple.

Аналіз останніх досліджень. Розгляд комплексу питань, пов'язаних із використанням сучасних інформаційних технологій у навчанні (ІТН) середньої і вищої шкіл, започатковано в роботах А.П.Єршова, М.І.Жалдака, О.А.Кузнецова, С.І.Кузнецова, В.М.Монахова, О.В.Павловського, Ю.С.Рамського, В.Г.Розумовського, О.В.Співаковського та інших дослідників. Можливості використання засобів ІТН під час вивчення курсу математики середньої школи окреслювались у роботах Б.Б. Беседіна, Ю.В.Горошка, В.Н.Дровозюк, М.І. Жалдака, Ю.О. Жука, Т.В.Крилової, Н.В.Кульчицької, О.Г.Мордаковича, І.О.Новік, Г.О.Михаліна, Н.В.Морзе, А.В.Пенькова, С.А.Ракова, Ю.С.Рамського, Ю.В.Бикова тощо.

Мета статті. Проаналізувати методику використання пакета Maple на уроках алгебри в старшій школі для розробки засобів наочності.

Викладення основного матеріалу дослідження. Широкого поширення при навчанні математики в школі набувають різноманітні програмні засоби. З цих програмних засобів особливе місце займають системи комп'ютерної математики (СКМ). СКМ – це програмні засоби які дозволяють автоматизувати процес не тільки чисельних обчислень, а і аналітичних і графічних досліджень математичних об'єктів. Це такі програмні засоби як Eureka, MacMath, StatGraph, Reduse, MacSyma, SketchPad, Cabrs, Derive, MathCad, MathLab, Maple, Mathematica, MuPad. В цих програмах реалізовано велику кількість стандартних і спеціалізованих математичних функцій та операцій унікальні можливості для 2-х і 3-х вимірної візуалізації математичних об'єктів, фізичних процесів, мають власні мови програмування і експорт в звичні мови програмування, можливості для виводу математичних текстів на друк і експортування в інші програми і таке інше.

Серед цих програм Maple і Mathematica представляють найбільший інтерес для навчання математики. Так в [1] автори на основі власного досвіду апробації пакетів Maple, Mathematica, MathCad, Reduse стверджують що дві перші є безперечно лідерами.

З цих програмних засобів ми розглянемо як пакет Maple можливо використовувати на уроках алгебри в школі. Цей пакет створено перед усім для навчання математики і він має низку переваг. Серед яких можна відокремити наступні: розвинуту графічну систему, інструменти створення графічного інтерфейсу користувача, потужна бібліотека математичних функцій, вбудована інтерпретуюча мова 4-го покоління, інтерфейс з іншими Windows-застосунками. Цей пакет ефективно використовуються дослідниками для створення і дослідження математичних моделей. В багатьох вищих

Резюме. В статье рассмотрен один из возможных подходов к разрешению проблемы обоснования критериев и показателей состояния сформированности профессиональной компетентности специалистов (ПК). Выработан алгоритм деятельности исследователя, который разрабатывает механизм диагностирования готовности будущего специалиста к профессиональной деятельности. Конкретизированы возможности осуществления мониторинга состояния сформированности ПК в процессе изучения мореходной астрономии. **Ключевые слова:** диагностика, профессиональная компетентность, будущие судоводители, мореходная астрономия.

Summary. The article deals with the one of possible approach for problem extension of criteria's explanation and figures conditions of specialists' professional competency (PC).

Algorithm of researcher's activity is produced, which develops the diagnosis mechanism of future specialist readiness for professional activity.

The feasibilities of PC monitoring are specified in a process of nautical astronomy research. **Keywords:** diagnostics, professional competency, future navigators, nautical astronomy.

Література

1. Беляева А.П. Социокультурные основания педагогической деятельности/А.П.Беляева – .-Екатеринбург: Изд-во ЕГУ,1994.-С.60-63.
2. Большая советская энциклопедия/Под ред.А.М.Прохорова.-М.: Изд-во «Советская энциклопедия»,172. - С.214.
3. Гороя В.И., Тарасова С.И. Педагогическая деятельность в системе современного человекознания / В.И.Гороя, С.И.Тарасова.-М.:ИЛЕКСА: Ставрополь:АРГУС,2005.-168 с.
4. Кузьминов Р.И. Формирование готовности студентов к дидактическому проектированию в процессе профессионально-педагогической подготовки в вузе [Электронный ресурс]: Дис. ... канд пед.наук: 13.00.08. М.: РГБ, 2005 (Из фондов Российской Государственной библиотеки). Режим доступа: <http://diss.rsl.ru/diss/05/0015/050015023.pdf>.
5. Репкина Н.В.Что такое развивающее обучение/Н.В.Репкина.-Томск, Изд-во ТГУ,1993.- 112 с.
6. Симонов В.П.Педагогический менеджмент: Ноу-хау в образовании /В.П.Симонов: Учебное пособие.-М.:Высшее образование, 2007.-357 с.
7. Сокол І.В. Педагогічні умови формування професійної майбутніх судноводіїв у процесі вивчення фахових дисциплін. / І.В.Сокол – Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Серія: Педагогічні науки. – Випуск 89 – Чернігів: ЧНПУ. – с.393-397.
8. Танська В.В. Підготовка майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників фізики : дисс. ... кандидата педагогічних наук: 13.00.04 / Валентина Володимирівна Танська.-Житомир, 2006.- 272 с.
9. Шарко В.Д. Тестові завдання з методики навчання фізики як елемент методичного забезпечення підготовки студентів до професійної діяльності / В.Д.Шарко. - Наукові записки.-Випуск 77. - Серія:Педагогічні науки. - Кіровоград: РВВ КДПУ ім.В.Вінниченка.-2008.-ч.1.-с.271-276.

Подано до редакції 10.05.2011

особистісно орієнтованого навчання. Дослідницею теоретично обґрунтовано та експериментально підтверджено ефективність методики організації педагогічних умов підготовки майбутнього вчителя історії в педагогічному університеті, які сприятимуть формуванню його готовності до реалізації особистісно орієнтованого навчання (особистісна орієнтація професійної підготовки майбутнього вчителя історії та організація особистісно орієнтованого освітнього середовища); розроблене методичне забезпечення процесу підготовки майбутніх вчителів історії до реалізації особистісно орієнтованого навчання [5].

Невирішені аспекти проблеми дослідження. Очевидно, що на етапі бурхливих змін у суспільстві особливо зростають вимоги до вчителів історії та права. Проте формування й розвиток професіоналізму вчителя історії є одним із найменш розроблених напрямів професійної педагогічної освіти. Звертаємо увагу на те, що наукових праць, присвячених проблемам професійної підготовки майбутніх учителів історії та права значно менше, ніж тих, що визначають проблеми підготовки інших учителів. У той самий час, сучасний стан теорії і практики професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів історії та права поки не відповідає реаліям та соціальним очікуванням.

Мета статті – визначити особливості та проблеми професійної підготовки майбутніх учителів історії та права на сучасному етапі розвитку суспільства.

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах змінних політичних і суспільних ідеалів учитель історії та права є основним фігурантом формування громадянської свідомості в молодого покоління. Для вчителя історії та права варто розрізняти такі позиції педагога: соціальну й професійну. Соціальна позиція педагога складається з системи його поглядів, переконань і ціннісних орієнтацій. Професійна позиція – ставлення до педагогічної професії, цілей і засобів педагогічної діяльності. Педагог може виступати як інформатор, друг, диктатор, порадинок, прохач, натхненник та ін. Кожна з цих професійних позицій може давати і позитивний, і негативний ефект залежно від особистості педагога, від його соціальних позицій.

Професіоналізм сучасного вчителя – це сукупність особистісних і професійних якостей, а також цінностей, орієнтацій і вмінь. Тому на сучасному етапі розвитку професійної педагогічної освіти розширюється розуміння мети та змісту професійної підготовки вчителя, яка має охоплювати і загальнокультурний розвиток, і формування ціннісного ставлення до педагогічної професії, і становлення особистісної громадської та професійної позиції.

Особливу увагу, на думку Ю.С.Рамського, слід приділяти культурному аспекту – розвивати й формувати учнів як громадян світу і в той самий час розкривати значення зв'язків зі своїм історичним минулим, забезпечуючи розуміння культурологічних і етнічних аспектів та їх зв'язок із розвитком суспільства [3, с.10].

Оскільки зміни та різні оновлення, що спостерігаються в нинішньому суспільстві, стосуються насамперед суспільних процесів, то загострюється проблема професіоналізму вчителів історії та права. Розглянемо ці проблеми детальніше.

1. Обсяг інформатизації різко зріс, а доступ до неї полегшився. Учні мають можливість черпати інформацію, в тому числі історичну, суспільствознавчу, правову, з мережі Інтернет. Така інформація не завжди вірогідна, а тому вимагає критичного оцінювання, до чого не готовий

пересічний школяр, а іноді – і вчитель. Відмовитись від мережі Інтернет теж не варто, оскільки інформація в підручниках із суспільствознавчих дисциплін швидко застаріває, а в Інтернет вчитель завжди зможе знайти інформацію про найсвіжіші історичні події, що відбуваються в суспільстві.

2. Динамічність суспільних подій вимагає від учителя історії та права дисциплін постійного оновлення знань. Учитель без постійного навчання і самоосвіти перетворюється на ремісника, що переказує сторінки не завжди вдалого підручника.

3. Окрім цього, вчителю історії та права необхідна здібність до аналітичної, проектної, прогностичної, організаторської та науково-дослідної діяльності.

4. Щоб брати активну участь у зміцненні соціокультурної освіти і відповідати сучасним вимогам, вчителю суспільствознавчих дисциплін потрібно впроваджувати нові методики й педагогічні технології, здійснюючи інноваційну педагогічну діяльність. Кожен учитель повинен мати особистий план роботи з обдарованими дітьми, готувати інтелектуальні марафони з предмету, займатися з дітьми дослідницькою і реферативною роботою, проводити заняття предметних гуртків.

5. Особистість сучасного вчителя історії та права має ще й ту особливість, що він повинен мати свою соціальну спрямованість, тобто свою світоглядну позицію, що визначає систему активних дій до своєї професійної діяльності та особистості дитини.

Для вчителів історії та права, які володіють високим рівнем професіоналізму, характерна інформаційна насиченість, що забезпечує педагогові володіння понятійною базою в повному обсязі; розуміння причинно-наслідкових зв'язків у програмі дисципліни, що викладається; уміння виділяти основні теми та вербально виражати на цій основі систему цілей і завдань уроку. Успішний вчитель, вивчивши передові методи і педагогічні технології, здатний на понятійно-логічному рівні адаптувати їх до своїх поглядів і підходів і творчо застосувати їх у своїй роботі.

Але в практиці виникли об'єктивні суперечності між нормативними вимогами до цілей і змісту історичної освіти і практичною можливістю їх реалізувати в обсязі часу, що відводився на вивчення, не втративши специфіки історичного пізнання, зберігши величезний інтеграційний потенціал історичної освіти; між орієнтацією нормативних документів на діяльнісний, компетентнісний підхід і знанієвим характером пред'явлення навчального матеріалу в підручниках, методичних рекомендаціях, засобах навчання для старших класів; між уже поглибленим рівнем навчання історії, що є на практиці, і практичною відсутністю навчально-методичного забезпечення для даного освітнього маршруту з історії та права.

Посилилися суперечності між варіативним характером сучасної освіти і можливостями вчителів ефективно виконувати нові функції, пов'язані з роботою в даних умовах. Розширюються дослідницькі й проектувальні функції вчителя, який має вміти самостійно конструювати свою методичну систему історичної освіти відповідно до освітнього маршруту школи: коректувати базові програми, розробляти свої програми з предмету і з елективних курсів; створювати розвивальні технології й адекватні їм засоби навчання; створювати діагностичні методики, відстежувати й аналізувати результативність своєї педагогічної діяльності в нових умовах.

З дотриманням зазначених позицій нами були розроблені тести з курсу морехідної астрономії, які виявляли рівень знань з даного предмета, необхідний для виконання функцій і операцій, передбачених ОКХ молодших спеціалістів зі спеціальності 5.07010401 – Судноводіння на морських шляхах.

При розробці методики виявлення показників *практичного критерію* готовності майбутніх судноводіїв до виконання своїх професійних обов'язків ми виходили з того, що найкращим способом з'ясування рівня сформованості умінь виконувати передбачені галузевим стандартом професійні дії може бути залучення курсантів до виконання завдань в умовах квазіпрофесійної діяльності. Такою під час навчання судноводіїв у ВНЗ є плавання практика. Тому в якості інструментів для виявлення готовності курсантів до майбутньої професійної діяльності було обрано завдання практичного характеру, які вони мали виконувати під час плавання практик, що за навчальним планом передбачаються на 3-му і 4-му курсах.

Підставами для вибору показників *особистісного критерію* та методик їх виявлення були міркування про те, що якість формування у майбутніх судноводіїв ПК суттєво залежить від їх мотивації до навчально-пізнавальної діяльності і готовності до її виконання, а також наявності у суб'єктів навчання рис, характерних для даної морської професії. З цих позицій у літературі з питань професійної діагностики були підібрані такі анкети, які в найбільшій мірі задовольняли поставленим завданням діагностування. Такими виявились анкети, розроблені В.П.Симоновим [6 с.153 і с.171].

Вибір рефлексії як риси майбутнього спеціаліста, рівень розвитку якої визначає його здатність до саморозвитку і самовдосконалення, був не випадковим. Він ґрунтувався на трактуванні поняття «рефлексія» в педагогічній літературі, яке в більшості випадків зводиться до виділення однієї з її суттєвих ознак – «критичної оцінки власних дій», а також на існуванні зв'язку рефлексивності як якості особистості з високим рівнем творчості в професійній сфері, з усвідомленням себе як суб'єкта професійної діяльності і оцінкою ефективності своєї діяльності [5 с.53]. Анкета для діагностування стану розвитку рефлексивності курсантів була знайдена в психологічній літературі.

Висновки Визначення результативності впровадження будь-яких експериментальних моделей у навчальний процес вимагає розробки відповідного інструментарію. Алгоритм здійснення цієї процедури має враховувати зміст базових понять і здійснюватися у послідовності: «структура об'єкта чи характеристика процесу, що досліджується» → «обґрунтування відповідних критеріїв» → «вибір показників кожного критерію» → «розробка методики виявлення показників». Його дотримання дало можливість в якості критеріїв сформованості ПК майбутніх судноводіїв виділити теоретичний, практичний і особистісний, а також розробити методику їх виявлення під час вивчення морехідної астрономії.

Резюме. У статті розглянуто один із підходів до розв'язання проблеми вибору критеріїв і показників стану сформованості професійної компетентності фахівців. Вироблено алгоритм діяльності дослідника, що розробляє механізм діагностування готовності майбутнього спеціаліста до професійної діяльності. Конкретизовано можливості здійснення моніторингу стану сформованості ПК під час вивчення морехідної астрономії. **Ключові слова:** діагностика, професійна компетентність, майбутні судноводії, морехідна астрономія.

здійснювати за допомогою тестування, автоматизувавши яке можна скоротити час на проведення цієї процедури. Тому в якості методики виявлення показників *теоретичного критерію* було обрано тестування.

Ознайомлення зі станом методичного забезпечення контролю знань і вмінь студентів з морехідної астрономії дозволило встановити, що матеріали для його здійснення мають бути розроблені у всіх ВНЗ. При цьому контрольні завдання повинні бути різноманітними за формою і слугувати основою для здійснення поточного, тематичного, підсумкового і кваліфікаційного контролю. Проте вивчення досвіду розробки тестових завдань з морехідної астрономії у морських навчальних закладах засвідчило, що вони ще не набули в них належного визнання і поширення.

Приступаючи до розробки тестів, ми керувалися розумінням того, що:

- зміст тестових завдань має бути таким, щоб забезпечувалась реалізація ключових функцій педагогічних тестів: *діагностичної*, спрямованої на виявлення стану теоретичної підготовки, її оцінку та прийняття управлінського рішення; *навчальної*, що виявляється у систематизації навчального матеріалу шляхом розробки тестів відповідного змісту, сприянні диференціації процесу навчання; *виховної*, пов'язаної з можливістю застосовувати тестові завдання для самоконтролю і самонавчання студентів; *організуючої*, що виявляється в активізації дій студентів і викладача, їх спонуканні до підвищення результативності своєї діяльності через незалежний характер її оцінювання;

- не повинні порушуватися принципи тестування: *конгруентності* – відповідності змісту тесту змісту навчальної дисципліни; *репрезентативності* – максимального відображення в тестових завданнях змісту навчальної дисципліни; *значимості* – включення до тестів лише тих завдань, які відображають базові знання та уміння; *наукової вірогідності* – включення до тестів питань такого змісту, які вважаються достовірними і наукового обґрунтованими.

- види тестів мають бути різноманітними і включати: завдання з вибором однієї правильної відповіді; завдання множинного вибору правильних відповідей; завдання на встановлення відповідності (логічні пари); завдання на встановлення правильної послідовності; завдання відкритої форми;

- критерії оцінювання тестів мають узгоджуватись із болонською і вітчизняною системами оцінювання і відповідати трьом загальноприйнятим у практиці вищої школи рівням навчальних досягнень: високому, середньому і низькому [9].

Рівні	Оцінки	Критерії оцінювання
Високий	5 (A) 4,5 (B) 4 (C)	1. Знання повні, системні, усвідомлені й міцні. 2. Студенти самостійно вибирають систему дій у різних ситуаціях, переносять їх на інші види діяльності.
Середній	3,5 (D) 3 (E)	1. Студенти володіють матеріалом частково. Знання з теорії та методики навчання фізики неповні. 2. Володіють умінням виконувати дії за взірцем, допускають помилки при перенесенні їх на інші види діяльності.
Низький	2,5 2 (F)	1. Студенти мають окремі знання з теорії й практики навчання фізики. 2. Вміють відтворювати дії за взірцем при допомозі викладача, переносити їх на інші види діяльності не вміють.

При цьому, як показують наші дослідження, в масовій практиці навчання вчителі здатні вирішувати завдання розробки методики окремих уроків, але відчувають серйозні труднощі в перспективному проектуванні, зберігається переважне використання традиційних форм і засобів навчання, вчителі слабо володіють розвивальними технологіями, орієнтованими на управління самостійною діяльністю учнів.

Проблема професійної підготовки майбутніх учителів історії та права ускладнюється тим, що, в суспільстві за останні роки відбулися кілька переоцінок історичних подій та сучасних суспільних явищ, що дезорієнтує не лише учнів, а й учителів і батьків.

Сучасний стан методичної підготовки вчителя історії та права також не забезпечує його професійного розвитку з огляду на низку об'єктивних і суб'єктивних чинників. На історичних факультетах спостерігається розрив між змістовою (історичною підготовкою) і процесуальною (психолого-педагогічною та методичною) сторонами професійної підготовки. Одвічне питання про суть підготовки вчителя історії вирішується на користь історичної підготовки, яка займає більше половини загального обсягу навчального навантаження. Вимоги державного освітнього стандарту як показники професійної підготовки виділяють історичні знання та вміння.

Не кращою є картина з психолого-педагогічною підготовкою. Психологічна освіта існує само по собі і не є елементом орієнтовної основи діяльності викладання. Курс педагогічних дисциплін зазвичай читається фахівцями кафедри педагогіки і носить категоріальний характер. Він часто відірваний від методики викладання історії, яка розглядається як часткова дидактика. У методичній підготовці переважає рецептурний підхід. Він зазвичай зводиться до читання лекцій і проведення семінарських занять, що забезпечують засвоєння студентами системи методичних знань і умінь. Про особистісний розвиток фахівця не йдеться.

У підготовці вчителя історії та права не враховується пізнавальний досвід студента. На початок навчання в педагогічному ВНЗ, як показують спостереження, у студентів першого курсу вже є педагогічні установки, цінності, ідеали. В процесі анкетування студенти вказують, що однією з причин вибору професії вчителя історії та права є приклад шкільного вчителя. Цей факт означає, що ідеал вже сформувався. Студент усвідомлено або неусвідомлено копіюватиме в своїй майбутній методичній діяльності вчителя історії. З одного боку, цей факт несе позитивне навантаження, яке за правильною організації навчального процесу сприятиме розвитку особистості студента-історика.

Але є і негативна сторона в цьому факті. У свідомості майбутнього вчителя історії та права цей ідеал може відігравати консервативну роль. Будь-яке знання методичного характеру він пропускати через систему власних життєвих уявлень і ухвалюватиме рішення про доцільність засвоєння нових методичних знань. Негативну роль відіграє і сам характер методичної підготовки, який відірваний від реального навчального процесу. Спроби моделювання реальних навчальних ситуацій у студентській аудиторії не завжди забезпечують позитивний результат.

На розвиток професіоналізму вчителя історії та права, на нашу думку, здійснюють вплив наступні чинники: зміна концепції шкільної історичної та суспільствознавчої освіти; структури і зміст історичної та правової освіти. Істотною значення набувають такі моделі історичної освіти, які спрямовані на

створення умов для розвитку індивідуальних якостей студентів через історію. Реалізація закону про освіту призвела до появи нових типів освітніх установ, підручників і програм. У практику роботи вчителя активно упроваджуються інформаційні технології.

Вчитель історії та права у міру свого професійного розвитку створює нові зразки методичної діяльності, оскільки йому доводиться працювати в умовах вибору ціннісно-сислової орієнтації навчання, моделей освіти, програмно-методичного забезпечення. Здійснюючи вибір, учитель разом з тим бере на себе відповідальність за зміст, методологію пізнання історичного досвіду, характер спілкування з учнями і за результати своєї діяльності. Особистий вибір передбачає й особисту відповідальність, що є обов'язковим показником професіоналізму вчителя історії та права.

Учитель історії та права з високим рівнем професіоналізму знає призначення і роль своєї діяльності, розуміє сенс навчального предмету історії в розвитку індивідуальності учня, усвідомлює цінності історичного досвіду для пізнання сьогодення і прогнозування майбутнього, для управління різними педагогічно-соціальними структурами.

Формування та розвиток професіоналізму вчителя проходить декілька етапів, основними з яких є наступні: довузівське професійне самовизначення, вузівський період професійного становлення і післявузівський період професійного розвитку. На етапі довузівського самовизначення формується первинний ідеал учителя історії, права чи суспільствознавства, зумовлений найчастіше взаємодією з реальним педагогом і виникає бажання отримати професію вчителя історії.

Проте, як показали наші опитування, найчастіше в студентів історичного факультету переважає бажання бути істориком. Принципової різниці між істориком і вчителем історії вони не бачать. Домінуючим мотивом виступає інтерес до історії. На етапі професійного становлення в свідомості студента історичного факультету відбуваються істотні зміни і починають формуватися якості зрілої особистості вчителя суспільство-знавчих дисциплін. До цих якостей відносяться індивідуальний стиль викладання, орієнтація на взаємодію з учнями, оволодіння основними видами педагогічної діяльності і становлення механізмів професійного розвитку.

Як основні механізми розвитку професіоналізму розвиваються наступні: адаптації, творчості, рефлексії та саморозвитку. З урахуванням вказаних етапів становлення професіоналізму вчителя історії та права повинні змінитися цілі і зміст його підготовки. Як цільова установка має бути особистісний розвиток, що передбачає збагачення і розвиток особистісних якостей вчителя та його індивідуальності. Основним змістом мають стати базові види педагогічної діяльності, до яких можна віднести методичну, управлінську, інноваційну і комунікативну. Ці види діяльності забезпечують реалізацію основних функцій учителя історії та права з урахуванням індивідуальних особливостей, серед яких можна назвати аналіз, рефлексію, цілепокладання, планування, проектування, організацію, мотивування, контроль, оцінювання та комунікацію в процесі суспільного пізнання історичного досвіду.

Засобом розвитку професіоналізму виступають методичні завдання, основними ознаками яких виступають: змістовна сторона методичної діяльності (теоретичні знання, зміст історичної освіти і шляхи її оновлення, навчальний процес і ін.), процесуальна сторона методичної діяльності

професії судноводія;

- *практичного критерію*: Уміння складати і розв'язувати ситуаційні задачі з визначення координат судна за допомогою зірок; Уміння визначати поправку компаса;

- *особистісного критерію*: Мотивація навчально-пізнавальної діяльності студентів. Готовність і адаптація до професійної діяльності. Рефлексія.

Результати роботи з розробки процедури діагностування стану сформованості ПК судноводів під час вивчення морехідної астрономії представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Критерії і показники сформованості ПК у майбутніх судноводів під час вивчення морехідної астрономії

Структурні компоненти ПК	Критерії сформованості ПК	Показники сформованості ПК	Методики виявлення показників сформованості ПК
Когнітивний	Теоретичний	1. Знання основних понять морехідної астрономії 2. Знання основних способів дій з визначення координат судна за допомогою зірок і визначення поправки компаса 3. Знання основних вимог до професії судноводія	1. Авторські тести для поточного і тематичного контролю з означених блоків знань
Функціонально-операційний	Практичний	1. Уміння складати і розв'язувати ситуаційні задачі з визначення координат судна за допомогою зірок; 2. Уміння визначати поправку компаса	1. Авторські пакети контрольних завдань для плавання на 3-му і 4-му курсах
Особистісний	Особистісний	1. Мотивація навчально-пізнавальної діяльності студентів 2. Готовність і адаптація до професійної діяльності 3. Рефлексія	1. Анкета В.П.Симонова 2. Анкета В.П.Симонова 3. Анкета на виявлення рівня сформованості навичок самоконтролю і самооцінки

У останньому стовпчику даної таблиці представлена інформація про методики виявлення показників сформованості ПК у майбутніх судноводів. При виборі методики діагностування знань курсантів з даного аспекту їх підготовки ми виходили з того, що для управління процесом формування ПК викладач повинен отримувати від студентів постійну інформацію про стан теоретичної готовності до виконання своїх майбутніх функціональних обов'язків. Оперативно здійснювати зворотній зв'язок і отримувати дані про результати підготовки судноводів до розв'язання професійних завдань можна

явища, що виражає кількісно або якісно одну зі сторін їх стану. За висловом В.Танської, показники – це якісні або кількісні характеристики сформованості кожної якості, тобто міра сформованості того або іншого критерію [8].

- критерії повинні задовольняти вимогам, які на думку А.Беляєвої, зводяться до таких: а) є об'єктивними; б) включають сам і істотні, основні моменти досліджуваного об'єкта або явища; в) охоплюють типові сторони явища або об'єкту; г) формулюються ясно, коротко, точно; д) мають визначати те, що хоче перевірити дослідник [1]. Залежно від ступеня вираженості критерію або показника, виділяють їх рівні. Кількість рівнів вираженості кожного показника або критерія може бути різною. У наукових дослідженнях найбільш часто зустрічаються трирівневі і чотирирівневі системи розподілу респондентів за ступенем вираженості певного показника. Нами обрано трирівневу систему вираженості кожного показника сформованості ПК майбутніх судноводіїв як таку, що в найбільшій мірі задовольняє вимогам до оцінювання знань і вмінь курсантів з навчальної дисципліни.

Вивчення літератури з питання про можливий склад критеріїв готовності майбутніх спеціалістів до професійної діяльності дозволило встановити, що в дисертаційних дослідженнях:

- не всі дослідники при описі педагогічного експерименту дотримуються послідовності: «структура об'єкта чи характеристика процесу, що досліджується» → «обґрунтування критеріїв» → «вибір показників кожного критерію» → «розробка методики виявлення показників»;

- визначення критеріїв результативності впровадження експериментальних методик (моделей) відбувається не завжди в зв'язку зі структурою тих понять і характеристик навчального процесу, які досліджуються;

- склад критеріїв відрізняється як за кількістю так і за складом.

Не зупиняючись детально на аналізі всіх випадків, зафіксованих нами під час аналізу понад 20 дисертацій, пов'язаних з визначенням ефективності і результативності впровадження розроблених дослідниками моделей у практику навчання майбутніх фахівців, зауважимо, що в найбільшій мірі відповідає розробленій нами структурі ПК пропозиція Р.Кузьміна, який виділяє наступні критерії готовності спеціаліста до діяльності:

- *мотиваційна готовність* (потреба, мотиви, ціннісні настанови);

- *теоретична готовність* (методологічні, загальнонаукові, професійні знання);

- *практична готовність*, яка проявляється в діяльності, реалізується за рахунок умінь та навичок і може здійснюватися на рівнях розуміння, відтворення, застосування, творчості;

- *творча готовність*, показником якої є креативність [4].

Поділяючи точку зору науковця стосовно важливості зазначених критеріїв у професійній діяльності майбутніх фахівців, ми вважаємо, що мотиваційна і творча готовність є характеристиками особистості. А тому більш узгодженим з нашою структурною моделлю ПК майбутнього судноводія може бути особистісний критерій, який в якості показників включатиме мотивацію, рефлексію і готовність особистості до діяльності.

Враховуючи зміст підготовки судноводіїв з морехідної астрономії, а також особливості даної морської професії, нами були обрані показниками:

- *теоретичного критерію*: Знання основних понять морехідної астрономії;

2. Знання основних способів дій з визначення координат судна за допомогою зірок і визначення поправки компаса. Знання основних вимог до

(проектування уроку, теми, технологічного проекту, програми), діагностична сторона (аналіз стану навчального процесу, виявлення рівня знань).

Професійна підготовка вчителя історії та права передбачає створення змістових, організаційних і методичних умов, що забезпечують становлення його професіоналізму з урахуванням індивідуальних особливостей і етапів становлення ціннісного ставлення до себе як до професіонала і суб'єкта, який навчається і пізнає історію людства. Як основні результати професійної підготовки вчителя історії та права в умовах інформаційного суспільства повинні стати ініціативність, інноваційність, громадянськість.

Серед видів професійної діяльності майбутнього вчителя історії та права виділяємо такі: викладацька, науково-методична, соціально-педагогічна, виховна, культурно-просвітницька, коректувально-розвивальна й управлінська діяльність. Крім того, даний фахівець має знати форми й методи наукового пізнання, їх еволюцію, володіти різними способами пізнання та освоєння навколишнього світу, розуміти роль науки в розвитку суспільства, володіти сучасними методами пошуку, обробки і використання інформації, уміти інтерпретувати та адаптувати інформацію для адресата, повинен бути здатний в умовах розвитку науки і соціальної практики, що змінюється, до переоцінки накопиченого досвіду, аналізу своїх можливостей, повинен уміти набувати нових знань, використовуючи сучасні інформаційні освітні технології.

Висновок. Професіоналізм учителя історії та права розглядаємо як складну систему, підсистемами якої є професійна компетентність, науково-методична, інформаційна, комунікативна та управлінська культури. Стратегією професійної підготовки майбутнього вчителя історії та права, що забезпечує становлення його професіоналізму, пропонуємо використати компетентнісний, діяльнісний і особистісно-орієнтований підходи, засновані на визнанні студента центральною фігурою навчального процесу з урахуванням його індивідуальності й потреби в самореалізації. Забезпечивши становлення готовності до розкриття своїх індивідуальних творчих можливостей, можна отримати високопрофесійного вчителя історії та права.

Шляхи формування названих структурних компонентів професіоналізму майбутнього вчителя історії та права відносимо до **подальших напрямів дослідження**.

Summary. It is well-proven in the article, that on the stage of stormy changes in society especially grow requirement to the teachers of history and right. Features and problems of professional preparation of future teachers of history and right are certain on the modern stage of development of society. It is suggested to utilize competence strategy of professional preparation of future teacher of history and right, activity and personality approaches. **Keywords:** teacher of history and right, professional pedagogical preparation, professionalism of teacher.

Резюме. В статті доказано, що на етапі бурних змін в суспільстві особливо ростуть вимоги до учителів історії та права. Определены особенности и проблемы профессиональной подготовки будущих учителей истории и права на современном этапе развития общества. Стратегией профессиональной подготовки будущего учителя истории и права предложено использовать компетентностный, деятельностный и личностный подходы. **Ключевые слова:** учитель истории и права, профессиональная педагогическая подготовка, профессионализм учителя.

Резюме. У статті доведено, що на етапі бурхливих змін у суспільстві особливо зростають вимоги до вчителів історії та права. Визначені особливості

та проблеми професійної підготовки майбутніх учителів історії та права на сучасному етапі розвитку суспільства. Стратегією професійної підготовки майбутнього вчителя історії та права запропоновано використати компетентнісний, діяльнісний і особистісний підходи. **Ключові слова:** вчитель історії та права, професійна педагогічна підготовка, професіоналізм учителя.

Література

1. Баханов К.О. В пошуках інноваційних технологій викладання історії / Баханов К.О. // Історія в школах України. – 1996. – №1. – С.20-25.
2. Лазукова Н.Н. Использование технологического подхода в обучении истории /Лазукова Н.Н. // Преподавание истории и обществоведения в школе. – 2001. – №1. – С.59-68.
3. Рамський Ю.С. Зміни в професійній діяльності вчителя в епоху інформатизації освіти / Ю.С. Рамський // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія №2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб.наук.праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. – №5 (12). – С.10-12.
4. Сиплина Е.В. Как сделать эффективным урок истории / Сиплина Е.В. // Преподавание истории и обществоведения в школе. – 2001. – №2. – С.63-70.
5. Старєва А.М. Підготовка майбутнього вчителя історії до реалізації особистісно орієнтованого навчання: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / А.М. Старєва / Центр. ін-т післядипломної пед. освіти АПН України. – К., 2003. – 20 с.
6. Степанищев А.Т. Методика преподавания и изучения истории /Степанищев А.Т. – М., 2002. – 126 с.

Подано до редакції 14.05.2011

УДК378.147.091.3:51

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ

*Бачевська Ірина Вікторівна,
старший викладач
Прилуцький гуманітарно-педагогічний
коледж ім. І. Я. Франка*

У ХХІ столітті у світовій освіті відбувається поступова заміна парадигми навчання, а саме: активно-пізнавальна самостійна діяльність студента заступає пояснювально-ілюстративне навчання. Одним із ключових моментів таких змін є впровадження до навчально-виховного процесу комп'ютерних інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ).

Українська освіта сьогодні знаходиться у стані значних зрушень щодо розвитку та запровадження інноваційних технологій. Важливим напрямом діяльності для українських освітян є сфера інформаційної грамотності та запровадження ІКТ у освітні практики, починаючи від навчальної діяльності до процесів управління освітою та моніторингу освітніх результатів.

Одним з напрямків, за допомогою якого може буде досягнута ця мета, є інформатизація освіти, спрямована на задоволення комунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу та заснована на створенні єдиної інформаційної структури вищих навчальних закладів [1, с. 37].

проблема організації навчального процесу, орієнтованого на формування готовності майбутніх судноводіїв до виконання своїх професійних обов'язків, так і проблема діагностування результативності їх навчання.

Мета даної статті полягає у розробці механізму визначення результативності і ефективності процесу формування у майбутніх судноводіїв професійної компетентності під час вивчення морехідної астрономії.

До числа **завдань**, які необхідно було розв'язати для цього, увійшли:

- з'ясування структури професійної компетентності (далі ПК) як особистісної характеристики майбутнього фахівця;
- визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх судноводіїв;
- розробка методики виявлення показників кожного критерію сформованості ПК майбутніх судноводіїв під час вивчення морехідної астрономії.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Аналіз літератури, присвяченої дослідженню науковцями структури ПК, дав можливість встановити, що обов'язковими елементами цієї характеристики особистості мають бути знання і вміння з відповідної професійної галузі, досвід їх застосування на виробництві, особистісні характеристики випускника, що відповідають обраній ним професії. З урахуванням зазначеного нами була розроблена структурна модель ПК, яка детально описана у статті [6], і включала три компоненти: когнітивний, функціонально-діяльнісний і особистісний. Їх визначення стало вихідною позицією в обґрунтуванні критеріїв сформованості ПК майбутніх судноводіїв засобами конкретної навчальної дисципліни (морехідної астрономії).

Вивчення літератури з діагностування результативності процесу формування у майбутніх судноводіїв професійної компетентності дозволило встановити, що проблема вимірювання ефективності і якості навчальної і квазіпрофесійної діяльності, в процесі якої відбувається формування у курсантів морських навчальних закладів готовності до виконання своїх професійних обов'язків, не розв'язана (про що свідчить відсутність публікацій даної тематики в усіх пошукових системах е-мережі) і пов'язана з загальною проблемою розробки критеріїв, показників і рівнів їх вираження при визначенні стану певного об'єкта або характеристики будь-якого процесу.

Вироблення механізму діагностування стану сформованості у майбутніх судноводіїв ПК вимагало з'ясування змісту базових понять, до яких ми віднесли «критерій», «показник», «ефективність», «якість». Вивчення довідкової літератури дозволило встановити, що «критерій» у перекладі з грецької означає «підставу для судження» - ознаку, на підставі якої відбувається оцінка, визначення або класифікація будь-чого. Критерій завжди виражає сутнісні зміни об'єкта і являє собою знання межі, повноти виявлення його сутності у конкретному вираженні. [2]. Будучи інструментом, необхідним для оцінки, критерій сам не є оцінкою. За виразом В.Симонова [6 с.260], критерій – це узагальнена характеристика стану об'єкта або результативна характеристика певного процесу. В.Танська визначає критерії як якості, властивості і ознаки досліджуваного об'єкта, які дають можливість оцінити його стан і рівень функціонування та розвитку [8]. Критерій завжди базується на сукупності показників [6 с.261]. Показник, будучи однією з якісних або кількісних складових критерію, є однією з характеристик об'єкта, процесу або

2. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. Книга для учителя / В. А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190с.
3. Конжаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах / Г. М. Конжаспирова. - М., 2008.- С. 167.
4. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М.: Знание, 1979.
5. Маркова А. К. Психология труда учителя: Книга для учителя / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1994.
6. Симоненко Т.В. Теорія і практика формування професійної мовно-комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: монографія / Т.В.Симоненко. - Черкаси. Брама – 2006.- 370 с.

Подано до редакції 19.05.2011

УДК 378.147

ДІАГНОСТУВАННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Шарко В. Д.,

доктор педагогічних наук,

професор, завідувач кафедри фізики

Херсонського державного університету

Сокол І. В.,

старший викладач кафедри судноводіння

навколишнього середовища та охорони праці

ВНЗ «Херсонський державний морський інститут»

Постановка проблеми. Один із шляхів подолання кризи у галузі професійної підготовки фахівців, на думку вчених, полягає у зміні цілей освіти та параметрів її якості, які мають визначати готовність випускника навчального закладу до виконання виробничих обов'язків. Показниками, що визначають готовність молодого спеціаліста до виконання функціональних обов'язків, у світі визнано компетентності. Їх формування вимагає організації навчального процесу відповідно до вимог компетентнісного підходу.

Проблема формування професійної компетентності особливо гостро стоїть перед закладами морської галузі, які готують фахівців для світового ринку праці, де конкурентність більш жорстка і вимоги до якості підготовки випускників більш високі. З огляду на це, реалізація компетентнісного підходу у навчанні майбутніх судноводів є актуальним завданням викладацького складу навчальних закладів даного спрямування.

Вивчення стану впровадження у практику підготовки майбутніх судноводів в Україні компетентнісного підходу дало можливість встановити, що прийнявши у загальному вигляді вимоги даного підходу до підготовки фахівців морської галузі, викладачі навчальних закладів розробили галузевий стандарт вищої освіти України з підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем «Молодший спеціаліст» зі спеціальності 5.07010401 - Судноводіння на морських шляхах. Проте даний стандарт ще не набув статусу затвердженого Міністерством освіти і науки, молоді і спорту нормативного документу. У контексті зазначеного актуальності набуває як

Сучасний етап розвитку інформаційної сфери вимагає зміщення уваги методики навчання саме на засоби накопичення та зберігання необхідних знань, дозування їхнього об'єму з метою використання у навчальному процесі. Вказаним вимогам у значній мірі відповідає система ІКТ.

Питання, пов'язаних із запровадженням, оптимізацією застосування, формами використання ІКТ у різних видах навчально-педагогічної діяльності розглядалися І. Дичківською, І. Васильченко, О. Пометун, С. Раковим, О. Співаковським [1; 2; 4; 5; 7]. Окремо виділено розвідки М. Желдака, де подано аналіз педагогічного потенціалу комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики [3].

Але залишається актуальним уточнення та розширення уявлень про засоби й засади використання інформаційних технологій у процесі опанування студентами циклу математичних дисциплін, що зумовило формулювання **мети** статті: розгляд деяких аспектів застосування ІКТ у процесі навчання вищої математики.

Математика та вища математична освіта в сучасному соціумі відіграють особливу роль у підготовці майбутніх спеціалістів у галузі математики, інформатики, комп'ютерних та інформаційних технологій, управління як у плані накопичення певного рівня математичної культури, інтелектуального розвитку, так і з позиції формування наукового світогляду, розуміння сутності практичної спрямованості математичних дисциплін, оволодіння методами математичного моделювання [2, с. 34]. При цьому рівень цієї підготовки має дозволити студентам у майбутньому впроваджувати нові технології, теоретична база яких може бути ще не розробленою під час навчання.

Реалізація таких завдань передбачає кілька заходів. Передусім, це приведення змісту математичної підготовки майбутніх фахівців у відповідність до сучасних вимог суспільства і стану розвитку математичної науки. Також необхідно прагнути до поєднання традиційних і сучасних інформаційних технологій навчання як до умов підвищення інтенсивності й результативності навчального процесу та активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Крім цього, ефективним є формування в студентів професійних умінь і навичок роботи у комп'ютеризованому середовищі та світоглядної позиції майбутніх фахівців в умовах вільного інформаційного доступу до системи Internet.

Упровадження ІКТ відбувається у кількох основних формах. По-перше, це мережні ресурси – електронні методичні матеріали та конспекти занять, накопичені на спеціальних математичних сайтах, на сайтах вузів, дослідницьких установ, на особистих сайтах педагогів-ентузіастів. Також це робота з професійними математичними пакетами – програмними засобами підтримки професійної математичної діяльності, орієнтованими на розв'язання математичних задач [7, с. 22].

Нові інформаційні технології дозволяють під час інтеграції до реального навчально-виховного процесу досягати цілей, поставлених будь-якою програмою, стандартом, альтернативними традиційними методами, зберігаючи при цьому усі досягнення вітчизняної дидактики, педагогічної психології, приватних методик.

Використання комп'ютерних програм уможливорює графічні експерименти, сприяє усвідомленню студентами шляхів і способів доведення тверджень та здійснення графічних побудов, у зв'язку з чим створюються умови для формування у студентської молоді відповідних евристичних умінь,

серед яких дослідники виділяють передусім такі, як спостереження явищ у плані логічних і математичних категорій; аналіз фактів, сприйняття їх через призму математичних відношень; визначення об'єктів, важливих для пошуку розв'язку евристичної задачі; облік і співвіднесення усіх даних задачі із її умовою, з'ясування їх узгодженості та несуперечливості; формулювання узагальненого принципу, що пояснює сутність задачі; формулювання і пошук усіх можливих висновків та обґрунтування кожного з них; оцінювання результатів дій, співставлення їх з еталонними, нормативними тощо [3, с. 5].

У межах традиційної педагогічної системи лише близько 50% студентів можуть самостійно розв'язати конкретну задачу, на противагу комп'ютерно-орієнтованому підходу, при якому майже 100% студентів оволодівають навчальним матеріалом на першому рівні [4, с. 107]. Під час використання комп'ютерних навчальних програм навіть ті студенти, котрі мають неформовані знання з математики, отримують можливість відчутти себе успішними, дістають змогу поступово розвивати навички та вміння щодо перенесення набутих знань у нові, ускладнені умови, досягати результатів, які раніше для них були абсолютно недоступними. Але викладачу треба усвідомити, що наявність умінь розв'язувати конкретні задачі курсу вищої математики у межах спеціалізованого комп'ютерного середовища ще не є свідченням глибокого розуміння сутності розв'язуваних задач.

Успішне викладання неможливе без стимулювання активності студентів у процесі навчання, яке має на меті залучити увагу студентів до вивчення теми заняття, викликати в них зацікавленість, допитливість, пізнавальний інтерес.

Можна виділити групу найважливіших чинників активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, ефективність яких може бути посилена за рахунок застосування в навчальному процесі новітніх ІКТ. До таких засад, безумовно, треба віднести розвиток мотивації, посилення інтересу до навчання, у тому числі до способів здобуття знань; розвиток мислення, інтелектуальних здібностей студентів; розвиток самостійності; надання переваги активним методам навчання; опанування сучасними методами наукового пізнання, пов'язаними із застосуванням комп'ютерів; розширення кола задач і вправ, проведення лабораторних робіт у процесі навчання математичним дисциплінам; спрощення та збільшення швидкості доступу до навчальної та наукової інформації через мережу Internet [6, с. 89].

Системне застосування комп'ютерних технологій навчання для розвитку творчих здібностей студентів дозволяє ширше використовувати активні (проблемні) й інтерактивні (діалогові) методи навчання. Працюючи з комп'ютером, студенти можуть самостійно ставити запитання дослідницького характеру й отримувати на них відповіді. Це спонукає їх до експериментів і перетворень, проте вчити цього треба поступово, починаючи з найпростіших вправ.

Мета використання ІКТ у викладанні полягає не у відмові від традиційних форм, а у забезпеченні дидактичної ефективності шляхом інтеграції вже освоєних можливостей і тих, що відкриваються знову.

У педагогічній літературі виділяють кілька раціональних методів навчання з використанням комп'ютерної техніки:

1. Словесні методи – при формуванні теоретичних знань, вони більш ефективні при викладанні матеріалу викладачем.

виховному процесі професійно-педагогічна комунікація становить ядро комунікативної компетентності вчителя.

2. Виходячи з аналізу функцій комунікації та підфункцій, що їх утворюють, ми маємо можливість визначити сутність комунікативної компетентності. Так, інформативна, експресивна, культурологічна, психотерапевтична та контактна підфункції, на наш погляд, корелюють з відповідними професійними знаннями та комунікативними навичками, які входять до складу комунікативної компетентності. Таким чином, вслід за А. Марковою, комунікативну компетентність вважаємо компонентом загальної професійної компетентності фахівця, яка постає в сукупності професійних знань в галузі спілкування, професійних вмінь в спілкуванні, професійних позицій та настанов спеціаліста як суб'єкта рівноправного спілкування, а також особистісних якостей спеціаліста.

3. Звідси, якщо аналізувати власне педагогічну комунікацію, то комунікативна компетентність вчителя – це система його внутрішніх ресурсів, необхідних для встановлення та підтримки ефективної педагогічної комунікації в навчально-виховному процесі.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, враховуючи актуальність та важливість досліджуваної теми, ми вважаємо доцільним проводити подальший аналіз вітчизняної та західної психолого-педагогічної літератури, що дозволить нам всебічно проаналізувати поняття комунікативної компетентності вчителя і визначити найефективніші шляхи її формування, враховуючи при цьому найкращі розробки провідних вчених сьогодення.

Резюме. В статті визначено сутність комунікативної компетентності вчителя, її основних компонентів; проаналізовано поняття професійно-педагогічної комунікації, окреслені її функції; відкрито сутність поняття педагогічного спілкування; подана класифікація необхідних для продуктивного педагогічного спілкування якостей вчителя; наведено перелік можливих комунікативних бар'єрів. **Ключові слова:** професійно-педагогічна комунікація, педагогічне спілкування, комунікативні бар'єри, комунікативна компетентність вчителя.

Резюме. В статье определена суть коммуникативной компетентности учителя, ее основных компонентов; проанализировано понятие профессионально-педагогической коммуникации, описаны ее функции; определена суть понятия педагогического общения; подана классификация необходимых для продуктивного педагогического общения качеств учителя; подан список возможных коммуникативных барьеров. **Ключевые слова:** профессионально-педагогическая коммуникация, педагогическое общение, коммуникативные барьеры, коммуникативная компетентность учителя.

Summary. The article defines the essence of teacher communicative competency and of its main components; analyses the professional-pedagogical communication and describes its functions; defines the essence of the notion of pedagogical intercourse; gives the classification of teacher's qualities, necessary for effective pedagogical intercourse; gives the list of possible communicative barriers.

Keywords: professional-pedagogical communication, pedagogical intercourse, communicative barriers, teacher's communicative competency.

Література

1. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: Навч. посіб. – К.: ВЦ «Академія», 2006. – 256с. (Альма-матер).

своєї зовнішності, поведінки, рухів; психологічний - шляхом оптимістичного прогнозування своєї майбутньої діяльності, віри в себе; і, нарешті, бар'єр невпевненості в своїх умениях можна подолати за рахунок включення учня до колективної діяльності при пильному контролі і підтримки викладача з метою формування в учневі впевненості в собі і в своїх можливостях.

Матеріали обстеження дають змогу припустити, що з метою уникнення можливих комунікативних труднощів в навчально-виховному середовищі вчитель повинен мати високий рівень володіння рідною мовою, вмінти адекватно користуватися мовою в конкретних ситуаціях спілкування, а також вмінти орієнтуватися і коректно поводитися в різних лінгвістичних колективах, пам'ятаючи про свій зовнішній вигляд, контролюючи свої рухи, жести, міміку, положення тіла, емоції. На наш погляд, ці знання і вміння складають професійно-комунікативну компетентність вчителя, адже вчитель, перш за все, повинен бути мовною особистістю, яка вміє вільно і грамотно висловлювати свої думки і мати дійсно високий рівень мовної і мовленнєвої культури. На підтвердження цього припущення, російський вчений І. Сергєєв вказує на те, що педагогічне спілкування – це професійне спілкування педагога з дітьми, спрямоване на розв'язання задач навчання, розвитку та виховання та включає вербальний (усні чи письмові повідомлення) і невербальний (імідажеві, тілесні та просторові засоби) компоненти.

У контексті нашого дослідження звернемося до визначення поняття комунікативної компетентності вчителя та її зв'язку із комунікацією. Ми можемо стверджувати, що вітчизняні і західні науковці однакові в тому, що комунікативна компетентність – це здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми (дітьми), результатом чого є досягнення власних комунікативних цілей та встановлення міжособистісного взаєморозуміння за рахунок певних комунікативних вмінь та навичок. Комунікативна компетентність розглядається як система внутрішніх ресурсів, необхідних для встановлення ефективної комунікації в визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії. Звідси, якщо аналізувати власне педагогічну комунікацію, то комунікативна компетентність вчителя – це система його внутрішніх ресурсів, необхідних для встановлення та підтримки ефективної педагогічної комунікації в навчально-виховному процесі. До цього ж ми цілком згодні з дослідницею Т. Симоненко, яка наполягає, що комунікативна компетентність учителя зумовлюється також гуманістичною спрямованістю освіти, здатністю відчувати іншу людину (учня, студента), адекватно сприймати його, бути готовим до співпраці, взаємодії. Комунікативна компетентність особистості вчителя розкривається в ставленні до людей, до самого себе, в уміннях контролювати та регулювати власну поведінку, обґрунтовувати й аргументувати позицію, що виявляється в умінні моделювати особистість, досягати реальних комунікативних інтенцій за допомогою вербальних і невербальних засобів та технологій [6, с.12].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, проаналізувавши поняття професійно-педагогічної комунікації, педагогічного спілкування як складової професійно-педагогічної комунікації, ми дійшли таких висновків:

1. Комунікативна компетентність є системою внутрішніх ресурсів, необхідних для встановлення ефективної комунікації в визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії. Отже, безсумнівно, в навчально-

2. Наочні методи – для розвитку спостережливої діяльності й підвищення уваги до досліджуваних питань, які можуть бути підготовлені самостійно викладачем.

3. Репродуктивні методи – для формування знань і навичок, коли студенти ще не готові до проблемного вивчення матеріалу.

4. Пошукові методи – для розвитку самостійного мислення, творчого підходу до завдання, коли матеріал має середній рівень складності.

5. Індуктивні методи – для розвитку вміння узагальнювати, рухатись від часткового до загального, коли студенти більше підготовлені до індивідуальних міркувань.

6. Дедуктивні методи – для розвитку вміння аналізувати, рухатись від загального до часткового, коли студенти й викладачі підготовлені до дедуктивних міркувань [6, с. 211].

Керуючись вищезазначеним, виділимо основні форми застосування комп'ютерних продуктів у процесі навчання математики у вищих навчальних закладах I-II рівня акредитації: у поясненні нового матеріалу; у проведенні практичних робіт і, зокрема, для самостійного евристичного пошуку доказів; для здійснення контролю знань; для індивідуальної роботи та самопідготовки; для допомоги викладачеві в підготовці до занять.

Значний ріст вимог до математичної і комп'ютерної підготовки випускників вищих навчальних закладів при тій самій чи меншій кількості навчальних годин вимагає відійти від традиційної форми проведення практичних занять з вищої математики й перейти до лабораторно-практичних занять, які, поряд з формуванням умінь і навичок практичного застосування окремих теоретичних положень навчальної дисципліни, допомагають студентам набути практичних навичок роботи з обчислювальною технікою та сучасними програмними продуктами. Це створює умови для залучення студентів до продуктивної науково-дослідної діяльності, що сприятиме не лише розширенню теоретичної бази знань, але й виявленню та розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців.

Крім того, розв'язування класу задач, відповідних індивідуальним розрахунковим завданням, вимагає досить складних перетворень і обчислень, що скорочує без того незначну кількість годин аудиторних занять.

Коли йдеться про пояснення нового навчального матеріалу, то у першу чергу треба згадати про лекційні заняття, які є базовими у теоретичній підготовці студентів. Мета лекційних занять – дати систематизовані основи наукових знань з математики.

Для індивідуальної роботи застосовуються так звані „електронні лекції”. Цей термін має багатоаспектне трактування у науково-педагогічній літературі [4; 7]. Одні фахівці тлумачать його як програмну підтримку традиційної лекції, що дозволяє слухачам не конспектувати її у ході заняття й проводити наприкінці лекції контроль засвоєння навчального матеріалу. Інші вважають, що електронна лекція – це комплекс навчальних засобів у електронному вигляді (текст лекцій, уривки з навчальних допоміжних матеріалів, фахових статей).

Серед останніх тенденцій у розвитку педагогічних технологій слід відмітити той факт, що ІКТ надають можливості викладачеві застосовувати у роботі так зване «проблемно-орієнтоване» або «конструктивістське» навчання. Воно передбачає здійснення навчально-виховного процесу у насиченому інформаційному середовищі із врахуванням індивідуального ритму кожного

студента, дозволяє здійснювати контроль успішності інтерактивними методами, урізноманітнюючи професійні педагогічні навички та форми роботи.

Процес навчання не можна уявити без здійснення контролюючої функції. Проте, проведення перевірки знань традиційним шляхом містить ряд недоліків, до яких відносять:

- недостатній облік індивідуально-психологічних особливостей кожного студента та їхнього впливу на результат перевірки знань;
- відсутність чітко сформульованих стандартів знань і конкретно окреслених обсягів умінь, достатніх для кожної позитивної оцінки;
- відсутність належного інструментарію об'єктивного оцінювання рівня знань для самоперевірки й самоконтролю [6, с. 145].

Саме задля усунення цих недоліків та оптимізації процесу контролю отриманих студентами знань все ширше застосовуються тестові та контрольні комп'ютерні програми. Експерти відзначають, що саме за умов здійснення різних форм контролю комп'ютер використовується у навчальному процесі найбільш ефективно.

До дієвих засобів організації та розвитку навичок самоконтролю належать такі дидактичні матеріали й методичні рекомендації щодо самопідготовки студентів, що містять певні орієнтири для визначення якості виконання поставлених завдань. Для математичних дисциплін, особливо практикумів, наприклад, – це рекомендації щодо підготовки до практичних занять, що вміщують не тільки перелік рекомендованої літератури та практичні завдання, але й питання для самоперевірки, наведення способів розв'язування окремих задач (або відповідей до них), зразки контрольних завдань для груп різних рівнів (у тому числі – тестів). Крім цього, такі рекомендації також ознайомлюють студентів із критеріями оцінювання робіт, термінами подання звітності (здачі на перевірку індивідуальних завдань, розрахункових чи розрахунково-графічних робіт).

Таким чином, впровадження нових інформаційних технологій у процес сучасної математичної освіти на особистісному рівні (студент) досить активно впливає як на зміст навчання, так і на організацію навчально-виховної діяльності.

Із впровадженням інформаційних технологій у навчання математики надзвичайно зростає роль обчислювального експерименту, що застосовується для формулювання понять, для перевірки відомих тверджень та запровадження більш глибоких досліджень.

Теорія і практика використання ІКТ у процесі підготовки студентів вищих навчальних закладів засвідчує, що комп'ютеризація навчання, зокрема математики, сприяє активізації навчально-пізнавальної та науково-дослідної діяльності студентів, дозволяє суттєво збільшити обсяг самостійної та індивідуальної роботи, повною мірою розкрити дидактичні функції нових технологій навчання, реалізувати закладені в них потенційні можливості. В умовах ще діючої лекційно-аудиторної системи занять ІКТ вписуються у навчальний процес за умов не змінювання змісту навчання, визначеного освітнім стандартом для базового рівня.

Нові інформаційні технології навчання презентують універсальні засоби отримання, опрацювання і трансляції різноманітної інформації, уникнення рутинних, технічних, нетворчих операцій, пов'язаних із дослідженням різних процесів і явищ чи їхніх моделей, відкриваючи широкі можливості щодо

атмосфери в класі, при чому педагог повинен спиратися на наявну систему позитивних цінностей учнів, таких як: доброзичливість, взаємоповага, щирість, дружність та ін. У контексті вищезгаданого, ми вважаємо доцільним детальніше зупинитися на особистості вчителя та тих його / її якостей, які необхідні для продуктивного педагогічного спілкування. Вважаємо доцільним навести класифікацію якостей вчителя за Г. Конжасіровою:

- глибоке знання психології іншої людини (його цінностей, ідеалів, спрямованості, потреб, інтересів, рівня домагань);
- соціальна установка на людину (атракція);
- безумовне прийняття дитини – принцип передбачуваної поваги;
- розвинені уважність, спостережливість, пам'ять, мислення, увага;
- вихованість емоційної сфери: вміння співчувати – готовність до емпатії;
- самопізнання і самооцінка: педагогічна рефлексія;
- комунікативні вміння – вміння вступати в спілкування, вибирати або створювати нові способи комунікації. Володіння технікою спілкування.
- мовленнєвий розвиток.
- педагогічна інтуїція [3, с. 167].

Отже, ми бачимо, що запорукою ефективного спілкування педагога в навчально-виховному процесі виступає внутрішня культура вчителя, його спрямованість на дитину та її безумовне сприйняття, індивідуальний підхід до учня, ввічливість, володіння комунікативною поведінкою, грамотне мовлення, вміння долати комунікативні бар'єри. Непідготовленість вчителя до спілкування нерідко приводить до різноманітних труднощів у педагогічній діяльності. У зв'язку з цим наступним етапом нашого дослідження став аналіз можливих комунікативних бар'єрів. Ми вважаємо необхідним детальніше зупинитися на можливих комунікативних бар'єрах та ускладненнях для того, щоб запобігти причин їх виникнення. У процесі педагогічного спілкування, за Н. Волковою, нерідко непомітно для вчителя виникають різноманітні труднощі, які ускладнюють сприйняття інформації учнями, унеможливають адекватні їх когнітивні, поведінкові реакції. Такі труднощі кваліфікують як комунікативні бар'єри (бар'єри у комунікаціях). Наведемо деякі з них:

- соціальний бар'єр (зумовлений переважанням ролі вчителя, який демонструє перевагу над учнем і свій соціальний статус);
- смисловий бар'єр (породжують його неадаптоване до особливостей сприйняття школярами мовлення учителя, надмірна його насиченість незрозумілими словами, науковими термінами);
- естетичний бар'єр (виникає він через неприйняття співрозмовником зовнішнього вигляду, особливостей міміки педагога);
- психологічний бар'єр (проявляється як сформована на основі попереднього досвіду негативна установка, розбіжність інтересів партнерів по спілкуванню);
- бар'єр невпевненості в своїх уміннях (проявляється він за необхідності виконувати в ігровій ситуації певні дії, демонструвати власні можливості, в яких учень сумнівається) [1, с. 56-57].

Таким чином, проаналізувавши кожну з потенційних комунікативних труднощів, ми переконалися, що усвідомлення їх вчителем є найважливішою умовою їх подолання. Так, для подолання соціального бар'єру необхідно не протиставляти себе учням, а відноситися до них з повагою, як до рівних; з метою нейтралізування смислового бар'єру треба уважно відноситися до свого мовлення, до окремих слів; естетичний усувається шляхом поваги до себе, до

комунікативну компетентність вважаємо компонентом загальної професійної компетентності фахівця, яка постає в сукупності професійних знань в галузі спілкування (знання основних комунікативних задач, способів, етапів, стилів спілкування), професійних вмінь в спілкуванні (володіння прийомами, що сприяють досягненню високого рівня спілкування), професійних позицій та настанов спеціаліста як суб'єкта рівноправного спілкування, а також особистісних якостей спеціаліста (такт, емпатія, комунікабельність, володіння етикою спілкування) [5, с. 37].

Основним та ключовим компонентом професійно-педагогічної комунікації є педагогічне спілкування, тому що педагогічна діяльність будується за законами спілкування, де воно стає професійно-значущою, ключовою категорією. Вміння вчителя організувати взаємодію з дітьми, спілкуватися з ними, розуміти їх, вміння створити атмосферу колективного пошуку, зацікавленості, спільних роздумів – все це є наслідками володіння вчителем комунікативною компетентністю. Дослідник В. Семиченко під педагогічним спілкуванням має на увазі цілісну систему соціально-психологічної взаємодії педагога і вихованців. Дотримуючись визначення О. Леонтьєва, вважаємо, що педагогічне спілкування - це професійне спілкування вчителя з учнями на уроці і поза ним (в процесі навчання і виховання), яке має певні педагогічні функції і спрямоване (якщо воно повноцінне і оптимальне) на створення сприятливого психологічного клімату, а також на оптимізацію навчальної діяльності і стосунків між педагогом і учнем в учнівському колективі [4, с. 52]. Провідні російські науковці, які займаються проблемою педагогічного спілкування (В. Сластенін, А. Бодалев, А. Ершова, В. Букатов), визначають його як професійне спілкування викладача з учнями в цілісному педагогічному процесі, що розвивається у двох напрямках: організація відносин з учнями і управління спілкуванням у дитячому колективі та як багатоплановий процес організації, встановлення та розвитку комунікації, взаєморозуміння та взаємодії між педагогами і учнями, породжуваний цілями й змістом їхньої спільної діяльності. На думку В. Кан-Каліка, професійно-педагогічне спілкування – це система (прийоми, навички) органічної соціально-психологічної взаємодії педагога і вихованців, змістовим компонентом якого є обмін інформацією, надання виховного впливу, організація взаємостосунків за допомогою комунікативних засобів [2, с. 75].

Усе це дає нам змогу висловити припущення, що педагогічне спілкування не лише допомагає встановити контакт між учителем і учнями та обмінюватися педагогічною інформацією, але й дає змогу учасникам спілкування виразити себе, свої думки, почуття, емоції, усвідомити своє місце в колективі, краще пізнати себе та своїх співрозмовників, розвинути власну емоційну та чуттєву сферу, відчувати свій вплив на партнерів по спілкуванню та допомагати своїм колегам виразитися та розвиватися у колективі. Таким чином, саме педагогічне спілкування виступає потужним стимулом до психічного зростання дитини, адже лише спілкуючись з дорослими, дитина засвоює суспільно – історичний досвід людства, тому виховний вплив учителя тут є першочерговим та безсумнівним. Експериментально доведено, що якщо вчитель ставитиметься до дитини як до здібного, відповідального та дисциплінованого учня і не буде приховувати свого доброго відношення від нього, то це стане передумовою для того, щоб учень насправді набував всіх цих рис. У зв'язку з цим метою педагогічного спілкування є задача підвищення рівня міжособистісних відносин в учнівському колективі, створення здорової

істотного зменшення навчального навантаження і інтенсифікації навчального процесу, надання навчально-пізнавальної діяльності творчого спрямування.

Проте, використання ІКТ в освіті не вичерпується використанням комп'ютерних математичних систем, наполегливо вимагаючи теоретичного обґрунтування та розроблення комп'ютерно-орієнтованих дидактичних комплексів, що може бути визначено як перспективний напрям майбутніх досліджень.

Резюме. В статті проаналізовані деякі аспекти використання сучасних інформаційних технологій в процесі вивчення вищої математики, вибору змісту та методів навчання з метою удосконалення професійно-орієнтованої підготовки студентів.

Ключевые слова: інформаційно-комунікаційні технології, інтеграція, культура математических знань, учебно-познавательная деятельность студентов.

Резюме. У статті проаналізовано деякі аспекти використання сучасних інформаційних технологій у процесі вивчення вищої математики, вибору змісту та методів навчання з метою удосконалення професійно-орієнтованої підготовки студентів. **Ключові слова:** інформаційно-комунікаційні технології, інтеграція, культура математических знань, навчально-пізнавальна діяльність студентів.

Summary. Some aspects of modern information technologies usage in the process of learning Math's high theories, teaching plot and methods aimed at professionally orientated students' training improvement are analyzed. **Keywords:** information and communication technologies, integration, math knowledge culture, students' training activities.

Література

1. Васильченко І. Сучасна математика та її викладання / І. Васильченко // Вища школа. – 2001. – № 6. – С. 33–37.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Жалдак М. І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики / М. І. Жалдак // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: збірник наукових праць. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – Вип. 7. – С. 3–16.
4. Пометун О. І. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання; [наук.-метод. посіб.] / О. І. Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
5. Раков С. А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ / С. А. Раков. – Харків : Факт, 2005. – 360 с.
6. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навч. посібник / З. І. Слєпкань. – К.: Вища школа, 2005. – 239 с.
7. Співаковський О. В. Інформаційні технології в реалізації комп'ютерно-орієнтованого навчання / О. В. Співаковський // Комп'ютер у школі та сім'ї. – № 6. – 2003. – С. 21–23.

Подано до редакції 19.05.2011

УДК 378.044.2

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМУНІКАЦІЯ ТА ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ В СТРУКТУРІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

*Юлія Сергіївна Вторнікова,
аспірантка*

*ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського», м. Одеса*

Постановка проблеми у загальному виді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Упродовж останніх десятиліть активізувалося вивчення проблеми комунікації взагалі та професійно-педагогічної комунікації у навчально-виховному процесі зокрема. На наш погляд, наукова зацікавленість саме цим питанням цілком обгрунтована, оскільки проблема комунікації в умовах сучасної глобалізації суспільства є однією з найважливіших. Очевидно, що в першу чергу це стосується освітньої сфери, тому що саме педагоги покликані підготувати молоду людину до життя у світі інформаційних технологій, комунікативних зв'язків та технологічних можливостей. Усе це дає змогу висловити припущення, що професійно-педагогічна комунікація є першоджерелом розвитку комунікативних можливостей дитини та професійно-комунікативної компетентності вчителя. Цікаво, що в вищих навчальних закладах Європи та США теорія комунікації сформувалася в якості самостійної дисципліни в середині ХХ ст., тому там вже склалася традиція її викладання. Для вітчизняної системи освіти теорія комунікації є відносно новою академічною дисципліною, але урахування українськими і російськими вченими здобутків зарубіжних дослідників стимулювало нові підходи до визначення змісту, компонентів, етапів, ознак та умов реалізації процесу педагогічної комунікації.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз наукової літератури з окресленої проблематики свідчить про те, що проблема педагогічної комунікації активно обговорюється в наукових колах, тому що вирішення питання ефективної комунікації є особливо актуальним для педагогічного та навчально-пізнавального процесів. Серед провідних вітчизняних педагогів та психологів розгляду цього питання присвятили свої праці: А. Богуш, Н. Волкова, О. Леонтьєв, Б. Ломов, В. Рижов, Н. Крюкова, А. Маркова, Л. Мітіна, Є. Кузьмін, В. Кан-Калік, О. Савченко, С. Скворцова, В. Сластьонін, В. Семиченко, О. Симоног, Т. Симоненко, І. Зимня, А. Савостьянов та ін.. Психологічна сутність педагогічної комунікації окреслена у розробках С. Макаренка, В. Семиченка, І. Беха, С. Мусатова та ін.. Аналізуючи структуру комунікативної компетентності, нашу увагу привернули наукові розробки таких вітчизняних вчених, як: А. Богуш, І. Гудзик, Н. Шумарова, М. Львов, М. Пентилюк, М. Кабардов, А. Александренко. Серед західних вчених цю проблему розробляють Н. Хомський, Д. Хаймз, М. Каналі, М. Свейн та ін.

Формулювання цілей статті. Виходячи з вищевикладеного, метою статті є аналіз змісту поняття професійно-педагогічної комунікації, педагогічного спілкування як складової професійно-педагогічної комунікації, окреслення її функцій, компонентів, визначення можливих комунікативних бар'єрів та з'ясування ролі комунікації в структурі професійно-комунікативної компетентності вчителя.

Виклад основного матеріалу дослідження. В нашому дослідженні ми дотримуємось визначення поняття професійно-педагогічної комунікації Н. Волкової, як основної форми педагогічного процесу, продуктивність якого обумовлюється цілями й цінностями спілкування, прийнятими всіма його суб'єктами за норму індивідуальної поведінки. Розгортається вона у процесі спільної комунікативної діяльності людей, опосередкованої взаємообміном інформацією, за якої кожен з його учасників засвоює загальнолюдський досвід, суспільні, педагогічні, комунікативні, моральні та інші цінності, знання і способи комунікативної діяльності, виявляє, розкриває і розвиває власні психічні якості, формується як особистість і як суб'єкт комунікації. У цьому сенсі комунікація, комунікативна діяльність є важливими чинниками психічного розвитку людини [1, с.8]. Провідним суб'єктом професійно-педагогічної комунікації, на думку Н. Волкової, є учитель, професійна, в т.ч. комунікативна, діяльність якого має бути спрямована на виконання соціального замовлення – формування гармонійно розвиненої особистості. Комунікативною метою учителя є не лише досягнення взаєморозуміння у спілкуванні, а й ініціювання всебічного, гармонійного розвитку інших [1, с.8].

Професійно-педагогічна комунікація є складним видом педагогічної діяльності, спрямованою на навчання, виховання й розвиток особистості, і потребує відповідальності. Основними її функціями, на думку дослідниць О. Даутової та Н. Лапіної, є:

1. *Термінальні функції* (функції-цілі). Пов'язані зі стратегічними напрямками педагогічної діяльності, відображають її сутнісні цілі та завдання.
2. *Тактичні функції* (функції-засоби). Реалізація їх підпорядкована загальній стратегії комунікації. Кожна з цих функцій виконує відповідну інструментальну роль.
3. *Операціональні функції* (функції-прийоми). Виявляються вони у процесі реалізації тактичних цілей, які, як правило, пов'язані з відповідною комунікативною стратегією.

Виходячи з аналізу всіх цих функцій комунікації та підфункцій, що їх утворюють, ми маємо можливість визначити сутність комунікативної компетентності. Так, до складу тактичних функцій входять: експресивна (забезпечення доступного, цікавого, емоційно-виразного і яскравого подання інформації, формування відповідних комунікативних умінь і навичок, стимулювання у партнера необхідних емоційних станів), інформативна (забезпечення повноцінного обміну повідомленнями, тобто прийом, передачі інформації, сприйняття, осмислення її змісту; вибір адекватних вербальних і невербальних засобів передачі змісту інформації), культурологічна (відкриття можливостей для учасників комунікації продемонструвати рівень культури усного й писемного мовлення, невербальних проявів, знання норм етикету) та психотерапевтична (використання засобів комунікації (вербальних, невербальних) з метою надання психологічної допомоги, запобігання конфліктам, нівелювання або компенсування їх негативних впливів) підфункції, а серед підфункцій, що входять до складу операціональних функцій, ми відокремили контактну (встановлення контакту; активізація прагнення суб'єктів комунікації до контакту між собою та з ініціатором комунікації). Всі ці підфункції, на наш погляд, корелюють з відповідними професійними знаннями та комунікативними навичками, які входять до складу комунікативної компетентності. Таким чином, вслід за А. Марковою,