

Випуск тридцять четвертий, 2011 р., частина 1

Наукове видання

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія.
Випуск тридцять четвертий. Частина 1.

Відповідальний за випуск М.Я. Ігнатенко

Відповідальність за достовірність наведених у публікаціях фактів, дат, найменувань, прізвищ, імен, цифрових даних несуть автори статей.

Наукові статті друкуються за авторськими варіантами.

Здано до набору 01.11.2011. Підписано до друку 28.10.2011.
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 четвертий
Частина 1

Ялта
2011

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано вченою радою РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” від 12 жовтня 2011 року (протокол № 17)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей: – Ялта: РВВ КГУ, 2011. – Вип.34. – Ч.1. – 236 с.

Редакційна колегія:

- О. В. Глузман** – професор, доктор педагогічних наук, академік НАПН 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 НАПН України
Т. С. Яценко – професор, доктор психологічних наук, академік НАПН України
В. Ф. Венда – професор, доктор психологічних наук
В. К. Калін – професор, доктор психологічних наук
В. А. Семиченко – професор, доктор психологічних наук

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

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

Рецензенти:

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

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

<i>Тарасова Т. Б.</i> <i>Ковальчук О. М.</i>	ДО ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....	176
<i>Тербиш Батзаяа</i>	СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ МОНГОЛИИ.....	184
<i>Улунова Г. Є.</i>	ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ КУЛЬТУРИ ТА МОЖЛИВОСТІ ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ У ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ.....	187
<i>Фабро І.</i>	ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ВАЖКОВИХОВУВАНИХ ДІТЕЙ.....	194
<i>Шевченко Л. С.</i>	ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМ КОМП’ЮТЕРНОГО ВІДЕОКОНФЕРЕНЦІЗВ’ЯЗКУ В ФАХОВУ ПІДГОТОВКУ ВЧИТЕЛЯ.....	199
<i>Камаргина С. А.</i> <i>Кузьмина Р. И.</i>	К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	204
<i>Ахмедова К. О.</i>	РОЗВИТОК КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ-ПРАКТИКІВ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ.....	211
<i>Бодненко Д. М.</i> <i>Нестеренко Л. В.</i>	ОКРЕМІ АСПЕКТИ ВИХОВНОГО ВПЛИВУ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ НА СУЧАСНЕ СУСПІЛЬСТВО ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	215
<i>Фоміна О. О.</i>	ВІДРОДЖЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ У КРИМУ ПІСЛЯ ВХОДЖЕННЯ КРИМСЬКОЇ ОБЛАСТІ В УКРАЇНУ.....	223

Гулецька Я. Г.	ПІДВИЩЕННЯ РОЛІ АУДИТОРНОЇ ТА ПОЗААУДИТОРНОЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИТЕМИ НАВЧАННЯ.....	108
Ковтонюк М. М.	ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ОСВІТИ ЯК НЕОБХІДНИЙ ЧИННИК У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТА....	114
Туриця О. О.	СПІВПРАЦЯ ВИКЛАДАЧІВ ХІМІЧНИХ І ТЕХНОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН В УМОВАХ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ.....	123
Чередніченко Г. А. Тверезовська Н. Т.	СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	128
Київник А. М.	ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕРЕДУМОВ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ САМООРГАНІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ.....	134
Климова О. В.	МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОФІЛЬМІВ НА ЗАНЯТТІ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА ПРИКЛАДІ ФІЛЬМУ "MY FAIR LADY".....	139
Савченко М. В.	ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	143
Быстрякова А. Н.	СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ БУДУЩИХ УЧИТЕЛІВ НАЧАЛЬНИХ КЛАССОВ К ПРОФЕСІОНАЛЬНОМУ САМОРАЗВИТІЮ.....	149
Гончаренко Т. Л.	СТАН ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО ПРОЕКТУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ФІЗИКИ.....	154
Коломієць С. С.	СТРАТЕГІЯ ВИЗНАЧЕННЯ ЦІЛЕЙ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В КОНТЕКСТІ ЗАВДАНЬ НОВОЇ ОСВІТИ ХХІ СТОЛІТТЯ.....	163
Стучинская Н. В. Ческая Т. Ю.	ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ИЗУЧЕНИЯ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В МЕДИЦИНСКИХ ВУЗАХ.....	168

УДК 159.98:7

ПРИВ'ЯЗАННОСТЬ И САМООЦЕНКА

Будаи Эва

University of Szeged,

*Faculty of Health Sciences and Social Studies,
Section of Health Behaviour and Health Promotion*

Привязанность. Причины, условия и последствия возникновения привязанности исследовались многими авторами.

S. Freud с точки зрения психоанализа считал, что в формировании ранней привязанности ребенка ключевая роль принадлежит ситуации его кормления. Ребенок будет привязан к тому, кто способствует удовлетворению его базовых биологических потребностей. В связи с этим, как правило, именно мать является тем первичным лицом, с которым младенец будет связан, и связи эти остаются значимыми на протяжении всех последующих этапов развития.

E. Erikson подходил к этому вопросу с точки зрения закономерностей психосоциального развития личности. По его мнению, в возникновении феноменов привязанности ключевым фактором является степень психологического доверия. Младенцы могут привязаться к тому, кому доверяют, кто, со своей стороны, подкрепляет это доверие своей заботой о них.

Этологическое объяснение *J. Bowlby* похоже на подход *Erikson*. Он также предполагал, что основой привязанности младенцев являются чувство безопасности и доверия, формирующиеся под влиянием присутствия и действий матери. *Bowlby* рассматривает интеракции ребенка со своим ближайшим окружением как основу для формирования внутренней модели привязанности. В последующем ребенок реализует эту модель в поведении с другими людьми, при этом, данная модель не рассматривается как ригидная, поскольку она способна к трансформации (*Bretherton, 1985*).

M. Ainsworth и ее сотрудники впервые классифицировали различные стили привязанности, наблюдаемой в раннем детстве. Общеизвестен разработанная ими экспериментальная «ситуация с чужим» («*strange situation*»), проводимая с детьми в возрасте 1 – 1,5 лет. Суть эксперимента заключается в том, что на краткое время мать оставляет своего ребенка в комнате, где при этом присутствует посторонний человек, затем возвращается туда. В зависимости от того, как дети реагировали на уход и возвращение матери, определяют разные виды привязанности.

В случае *безопасной (защищающей)* привязанности после ухода матери ребенок становится беспокойным, но вместе с тем он обладает достаточным внутренним ресурсом для того, чтобы справиться с сепарационной тревогой. После возвращения матери ребенок успокаивается.

При *избегающей* привязанности в поведении ребенка не наблюдается никаких изменений, ни в том случае, когда мать уходит, ни тогда, когда она возвращается. Ребенку безразлично присутствие матери.

Когда привязанность *тревожно-сопротивляющаяся*, реакции ребенка на уход матери намного интенсивнее. Ребенок полностью отчаивается,

растраивается. Приход матери вызывает у него амбивалентные чувства и поведение, одновременно выражает по отношению к ней гнев и любовь, в одно и то же время цепляется за маму и пинает ее ногой.

Позже был описан четвертый тип привязанности: *дезорганизованная (неупорядоченная)* (Main & Solomon, 1990). Дети, принадлежащие к этому типу, не могут преодолеть напряжение, некоторые из них крепко привязаны к матери, а для поведения других характерно определенное принятие матери.

Со временем исследования привязанности распространились и на поведение, наблюдаемое во взаимоотношении взрослых. В этих отношениях также обнаруживаются эмоциональные связи, которые характерны ранним отношениям матери и ребенка. *Взрослая привязанность* имеет мотивационную систему и элементы поведения, которые похожи на существующие между младенцем и его окружением. У взрослых также имеют место переживания, когда рядом с партнером они чувствуют себя в безопасности, или чувствуют себя неуверенными, когда их партнер недоступен. В подобных диадных отношениях возможен общий невербальный язык взаимодействия («baby talk»). Эти идеи мы обнаруживаем в работе Hazan & Shaver (1987), исследовавших феномены привязанности в отношениях юношеской романтической любви. Теоретической основой данных исследований послужили идеи Bowlby, в соответствии с которыми ранняя привязанность является определяющей на протяжении всей последующей жизни.

С. Hazan & P. Shaver (1987) разработали простой вопросник для раскрытия индивидуальных различий между формами любовной привязанности взрослых. Было установлено, что у 60% взрослых наблюдается *безопасный стиль привязанности*, у 20% – *избегающий*, а у остальных 20% – *тревожно-сопротивляющийся*. Авторы предположили, что ранняя привязанность проявляется и во взрослой привязанности. Те люди, у которых наблюдалась безопасная привязанность во взрослых отношениях, собственные отношения с родителями в детстве характеризовали как принимающие и заботливые.

Дальнейших исследований показали, что взрослые, как и дети испытывают потребности в заботе, внимании и чувственности в длительных партнерских отношениях (Zeifman & Hazan, 1997).

К. Bartholomew & L.M. Horowitz (1991) отмечали, что ранняя модель привязанности проявляется не только в отношениях любви у взрослых, но и в дружеских контактах. Авторы описывают 4 разновидности привязанности:

1) *безопасная привязанность* – человека с такой привязанностью характеризует достоинство и привлекательность (*worthiness/lovability*), он надеется и верит в то, что по отношению к нему другие люди проявляют чуткость и принятие, он имеет опыт того, что его любят (self – позитивное, модель других – позитивная);

2) *озабоченный тип привязанности* (в классификации Hazan & Shaver ей соответствует амбивалентный тип) – в этом случае чувство неполноценности и непривлекательности (*unworthiness/unlovability*) комбинируется с положительной оценкой со стороны других (self – негативное, модель других – позитивная);

<i>Проскуряк О. І.</i>	ДІЯЛЬНІСНИЙ ТА ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	57
<i>Серебрянская О. М.</i>	РІЗНОМАНІТНІ ПІДХОДИ ДО ТРАКТУВАННЯ СУТНОСТІ КРЕАТИВНОСТІ ЯК ВАЖЛИВОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА ЛЦЕЮ.....	63
<i>Синсока Г. Ю.</i>	АНАЛІЗ ОСНОВНИХ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ТА ОБГРУНТУВАННЯ ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ ДО ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ.....	68
<i>Соколова Т. А.</i>	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПЕРЕХОДА НА ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ С ОТКРЫТЫМ КОДОМ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МЕДИЦИНСКОЙ ИНФОРМАТИКИ.....	72
<i>Солдатова С. В.</i>	СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЕ КОМПОНЕНТЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	80
<i>Сорока О. В.</i>	ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ В УМОВАХ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	87
<i>Синельник В. Ю.</i>	ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯПОНІЇ НА ПРИКЛАДІ СИСТЕМИ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	94
<i>Вакуленко В. М. Савельєва В. С.</i>	ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ АРТ-МЕНЕДЖМЕНТУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	97
<i>Стягунова О. О.</i>	ПЕРІОДИЗАЦІЯ СИСТЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ.....	103

ЗМІСТ

<i>Будаи Э.</i>	ПРИВЯЗАННОСТЬ И САМООЦЕНКА.....	3
<i>Латышева М. А.</i>	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИНТРАЦЕПТИВНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО- ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА.....	11
<i>Старовойтов А. В.</i>	ПРИНЦИПЫ СИСТЕМНОСТИ В АРТ- ТЕРАПИИ.....	16
<i>Шмигель Н. Е.</i>	ВОЗМОЖНОСТЬ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ОБОСНОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО КОНТАКТА В ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПСИХОТЕРАПИИ.....	21
<i>Шмырева О. И.</i>	ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ОЦЕНКА СЕБЯ И МИРА ВО ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ.....	27
<i>Плохенко Д. В.</i>	СТРУКТУРА І ЗМІСТ ІНФОРМАЦІЙНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	32
<i>Подокшина Д. І.</i>	РІВНІ ОВОЛОДІННЯ УМІННЯМИ І НАВИЧКАМИ ТА ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНИХ І ВУЗЬКОДИСЦИПЛІНАРНИХ УМІНЬ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ.....	37
<i>Половкова М. В.</i>	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕГРАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ И МИРОВОЗЗРЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА.....	42
<i>Попова Г. В.</i>	СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СУЧАСНОГО МЕНЕДЖЕРА.....	45
<i>Сапожников С. В.</i>	ВИЩА ОСВІТА В КРАЇНАХ ЧОРНОМОРСЬКОГО РЕГІОНУ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВИМІР.....	51

3) *избегающее-испуганный тип привязанности* – характеризуется чувством неполноценности и непривлекательности (*unworthiness/unlovability*), переплетенным с ожиданием, что другие люди будут относиться негативно и с отвержением (*self* – негативное, модель других – негативная); в описании Hazan & Shaver данному стилю соответствует избегающая стратегия;

4) *отвергающая-избегающая привязанность* (в классификации Hazan & Shaver это также избегающий стиль привязанности) – в этом случае чувство достоинства и привлекательности комбинируется с негативным подходом к другим (*self* – позитивное, модель других – отрицательная).

Из данной классификации следует, что феномены привязанности тесно связаны с самооценкой личности.

Самооценка. Самооценка личности начинает формироваться в ходе индивидуального развития ребенка с раннего возраста. В работе *Р.К. Кермелунэ (2006)* формирование осознанного отношения к собственному Я описывается следующим образом.

Осознание Я приобретается в ходе развития личности. Сперва младенец начинает узнавать других (первые месяцы жизни); далее в возрасте около года формируется важная составная часть Я – *телесное Я*, которое охватывает знания о собственном теле и своих ощущениях. В возрасте около 2-х лет появляется *тождественность с собственным Я*, благодаря чему ребенок уже отделяет себя от других.

В два – два с половиной года ребенок начинает открывать и реализовывать стремление к самоутверждению. В дошкольном возрасте начинает формироваться *самооценка*. В ходе этого процесса мнение ребенка о себе складывается на основе сопоставления мнений родителей, воспитателей и товарищей. Таким образом, возникает *образ собственного Я*.

В возрасте 6 – 12 лет ребенок начинает думать о своих чувствах, мыслях, поведении, ролях, которые он играет в различных сферах. На этом этапе можно говорить о *рефлексивном Я*.

Подростковый возраст приносит значительные изменения в жизни личности в телесном, умственном и эмоциональном плане. Самый важный, и чаще всего задаваемый себе вопрос в этот период – «Кем я являюсь?» В это время подросток ищет себя, поэтому образ собственного Я еще не является прочным. В результате успешного поиска подросток, перешедший в юношеский возраст, находит *тождественность с собственным Я*, свою идентичность.

Понятие образа Я появляется и у *Buda Béla (1990)*, который, исследуя аспекты Я, рассматривает его в контексте взглядов социальной психологии. Выделяются в частности следующие аспекты Я:

- *идеальное Я* – идеалы, программирующие и направляющие личность, это система представлений о том, как следует поступать в соответствии с идеальной моделью поведения;

- *образ собственного я* – концепция себя, наиболее интенсивно формирующаяся в подростковом возрасте, до этого является относительно не развитым и нестабильным;

▪ **самооценка** – эмоционально-оценочный компонент собственного Я, если уровень самооценки низкий, то поведение становится крайне осторожным и тревожным, если высокий – наблюдается повышенная готовность к риску.

«Уровень самооценки личности повышается, когда ей удается реализовать мотивации, сформированные в ходе идентификаций, и он может вызвать напряжение, если, например, во избежание отрицательного отношения со стороны окружающих, человеку приходится понизить уровень своих идеалов. Таким образом, самооценка выполняет сложную регулирующую роль в развитии Я и личности подростка, ее колебания могут вызвать значимые реакции» – пишет *Buda Béla (1990, p. 499)*.

Самооценка способна трансформироваться в направлении развития с раннего возраста до пожилого, что связано с прохождением ряда кризисных (переходных) этапов возрастного развития; хотя маловероятно что возможны значительные трансформации рамках нормального развития (*Trzesniewski, Robins, Roberts & Caspi, 2004*). Подростковый возраст является как раз таким жизненным периодом, для которого характерно формирование самооценки. Это вызвано разного рода конфликтами, возрастными трансформациями развития–созревания, привязанностями к сверстникам и влюбленностями.

Нами было проведено анкетирование, в котором подросткам предложили представить, как их оценивают другие люди (*Budai, 2010*). Выяснилось, что самые низкие оценки для них дали бы их классные руководители. Выше могут их оценить отцы, затем товарищи по классу. Матери дали самые высокие оценки. Выше этого была только их собственная оценка самих себя. Это можно объяснить тем, что, заполняя анкету, ребята осознавали то, что они действительно обладают рядом положительных свойств. Подростки именно из-за возрастных изменений и колебаний особо нуждаются в положительной обратной связи для того, чтобы укреплять образ собственного Я и повышать самооценку. Эти результаты соответствуют тому, что *Dhal et al. (2007)* показал в своем исследовании – в раннем подростковом возрасте самооценка существенно выше, чем в позднем. Что касается более низкого уровня самооценки в позднем подростковом возрасте, по моему предположению это объясняется тем, что на данном жизненном этапе возрастает количество конфликтов, негативного опыта и отрицательной обратной связи. Эти отрицательные сигналы снижают уровень самооценки.

Другой критический период – это переход от среднего возраста в пожилой, включающий в себя чувство нестабильности и изменение социальных ролей. Период сопровождается феноменом, получившим название «эффект пустого гнезда» в связи с тем, что в человеческих взаимоотношениях появляются потери (смерть близких) и сокращаются социальные связи. В физическом состоянии также многое изменяется – портится здоровье, ухудшаются психические процессы. Все это способствует снижению самооценки (*Baltes & Mayer, 1999*).

Orth, Robins & Trzesniewski (2010) с помощью кривой изображают изменения уровня самооценки с периода зрелости до конца жизни (*рис. 1*). На основе анализа полученных данных они установили, что самооценка наиболее тесно связана с уровнем эмоциональной стабильности, экстраверсией и

9. Інформація „О кадровім забезпеченні викладання української мови і літератур в загальноосвітніх школах АРК. в 2000-2001 навчальному році”.

10. ЦАУ „Крымцентрархив” Докладна записка „Про культурні нестатки українського населення в Криму” Ф. – 663, оп.1, д.1194.

11. ЦДА – ВОВУ: Ф.166, оп. 15. – с. 1436, л.253 „Информация о первых днях преподавания украинского языка” 1954 году.

12. ЦДА – ВОВУ: Ф.166, оп.15. – с2358. 97 л. Постановление Крымского Бюро обкома партии „О создании условий для введения украинского языка в школы полуострова” – 1957 г.

13. ЦДА – ВОВУ: Ф.166, оп.15. – с2358. 97 л. Постановление Крымского Бюро обкома партии от 1 августа 1959 года „О передаче помещения советской партийной школы в городе Симферополе под школу-интернат с украинским языком обучения.”

14. ЦАУ „Крымцентрархив” Доповідна записка 1928 року „Про культурні нестатки українського народу”.

Подано до редакції 10.09.2011

підготовці; у створенні можливості застосування відкритих систем навчання, що дозволяють організувати навчання учнів за індивідуальними програмами.

Висновки: У результаті дослідження ми дійшли до висновку, що відсутність у Криму шкіл з повним циклом навчання українською мовою, в першу чергу, ускладнювало становище дітей переселенців, а особливо учнів 5-10 класів, які вже засвоїли формулювання наукових термінів рідною мовою, і багато з яких не могли перейти на російську мову. Серед основних проблем української школи досліджуваного періоду можна вказати слабку матеріальну базу та проблему з підготовкою кваліфікованих педагогічних кадрів для шкіл Криму.

Резюме. В статті докладно розглядаються проблеми стану українських шкіл у 50-60-ті роки ХХ століття та шляхи їхнього рішення. Обговорюються вимоги до педагогів, працюючих в українських школах, шляхи професійного вдосконалення. Висвітлюються загальні закономірності навчання та зміст освіти української школи досліджуваного періоду.

Резюме. В статье подробно рассматриваются проблемы состояния украинских школ в 50-60-е годы ХХ века и пути их решения. Обсуждаются требования к педагогам, работающим в украинских школах, пути профессионального усовершенствования. Освещаются основные закономерности обучения и содержание образования в украинской школе исследуемого периода.

Summary. The article considers the problems of the status of Ukrainian schools in the Crimea in 50-60s years of the XX century and the ways of solving the problems are suggested. The demands to the pedagogues teaching in Ukrainian schools, as well as the ways of professional improvement are discussed. The main patterns of teaching and the content of education during the investigated period are enlightened.

Література

1. Ващенко В. С. Перші підручники з української мови / В. С. Ващенко. // УМШ. – 1961. – № 5. – С. 81–87.
2. Днепров Э. Д. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX начало XX в / Э. Д. Днепров. – М.: Педагогика, 1991. – 448 с.
3. Ігнатенко П. Р. Національна система виховання / П. Р. Ігнатенко, Ю. Д. Руденко // Радянська школа. – 1991. – № 7.
4. Подкопаев Ю. В. Состояние украинских школ в 90-е годы XX ст. / Ю. В. Подкопаев. // Пед. вестник Крыма. – 1997. – №8. – С. 67-70.
5. Постановление ЦККП Украины „О состоянии повышения качества знаний учащихся с украинским языком в школах республики” 1962 г.
6. Семушкин А. В. Место нравственного идеала в структуре морального сознания / А. В. Семушкин. – Днепропетровск, 1981. – С. 93.
7. Штикало Ф. Є. З досвіду позакласної та позашкільної роботи / Ф. Є. Штикало. // Рад. шк. – 1967. – № 1. – С. 35-39.
8. О мероприятиях по выполнению постановления ЦККП Украины от 2 апреля 1969 года „О состоянии и мерах повышения качества знаний учащихся по украинскому языку и литературе в школах республики”. Государственный архив АРК г. Симферополя № 1. Ф. № П-1, Оп. № 1, Д. № 3682, Л. 31.

совестливостью. В среднем, эмоциональная стабильность повышается начиная с юношеского возраста до среднего и остается на высоком уровне до старости. Совестливость повышается до среднего возраста и снижается во время старости. Экстраверсия обнаруживает минимальное изменение в течение жизни.

Формирование самооценки зависит от разных факторов, превосходство которых меняется соответственно возрасту, но можно установить, что оно происходит благодаря развитию Я, но база самооценки создается ранней привязанностью.

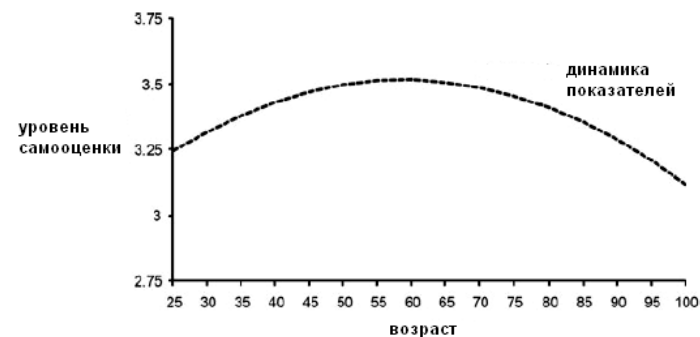


Рис. 1. Возрастные изменения уровня самооценки (Orth, Robins & Trzesniewski, 2010, p. 651)

Связь привязанности и самооценки. Связь привязанности и самооценки подтверждается многими исследованиями. *K. Bartholomew (1991)*, сопоставляя степень привязанности, уровень самооценки, самопринятие и дружеские отношения, показывает, что людей с безопасным типом привязанности характеризуют устойчивой верой в себя. Лица с избегающим типом привязанности характеризуются самоуверенностью при низкой способности выражать свои эмоции. Тревожный тип привязанности негативно коррелирует с данными о самоуверенности. Данные о самооценке показывают положительную корреляцию у безопасного и избегающего стили привязанностей, и наоборот, негативная корреляция наблюдается у испуганно-избегающего и тревожного стили привязанностей.

Подытоживая, можем сказать, что данные подтверждают предположение о том, что у двух типов, с безопасной и отвергающей привязанностями, характерно позитивное представление о себе, тогда как у двух других, а именно, у озабоченного и испуганного типов, отмечается негативное представление о себе.

В исследовании *Griffin & Bartholomew (1994)* была показана позитивная взаимосвязь между привязанностью и образом собственного Я. Это также подтверждает исследование *Bylsma, Cozzarelli & Sumer (1997)*, где

утверждается, что в случае привязанности с позитивным представлением о себе глобальная самооценка более высокая, а в случае негативных представлений о себе, глобальная самооценка более низкая.

R.B. Wilkinson (2004) на основе своих исследований установил, что имеется связь между качеством привязанности к ровесникам, психическим здоровьем и самооценкой. Более того, влияние ранней привязанности на психическое здоровье тоже связано с самооценкой. Результаты показывают, что качество привязанности между подростком и его родителями имеет влияние на качество взаимоотношения личности с ровесниками, как в положительном, так и отрицательном плане. Качество этих отношений на этом этапе развития очень значимо в формировании и оценке идентичности.

Как показывают данные наших исследований, в самооценке подростков решающими являются мнения товарищей и референтной группы (Budai, 2010). В этих кругах в оценке самого себя и друг друга значительная роль принадлежит внешности. В этом возрасте происходят важные телесные изменения, в связи с чем образ тела приобретает особую важность. Из категорий, связанных с телом, внешностью, выделяется красота, которая обнаруживает значимую положительную корреляцию с самооценкой (коэффициент корреляции 0,7241).

D.J. Laible, G. Carlo, S.C. Roesch (2004) в своем исследовании также искали связь между привязанностью к сверстникам, ранней привязанностью и самооценкой в позднем подростковом возрасте. На основе полученных данных они сделали вывод, что ранняя привязанность и привязанность к сверстникам взаимосвязаны между собой, и оказывают разнообразное непосредственное и опосредованное, через механизмы эмпатии, социально нормированное поведение, динамику агрессивного поведения, влияние на самооценку (см. рис. 2).

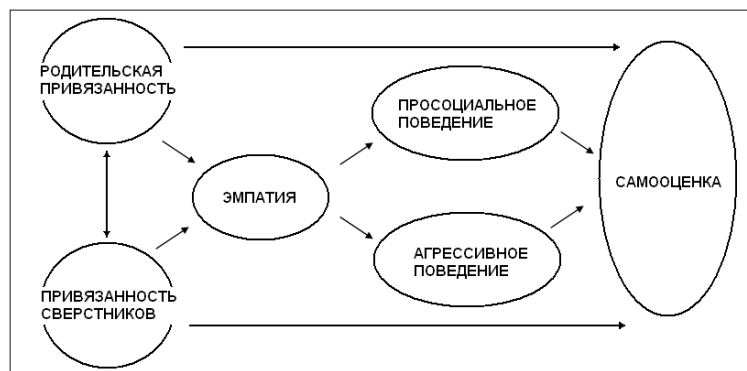


Рис. 2. Связь ранней привязанности, привязанности ровесников и самооценки (Laible, Carlo & Roesch, 2004, 711. p.)

Усі учні збирали цікаві факти з життя письменників, наукові статті, фотографії – все це експонувалося, зачитувалося в класах, як старшокласників, так і молодших школярів.

На основі дослідження Ф. Штикала [7] можна зробити висновок, що головними завданнями у виховній роботі українських шкіл цього періоду були такі:

- виховання інтересу до української духовної та матеріальної культури;
- привити любов до рідної мови;
- ознайомити з традиціями, звичаями свого народу та через це виховати любов до української культури й українського народу;

– через діяльність піонерської, комсомольської організації донести до учнів значення українського народу та його спадщини в розбудові комунізму.

Усі види шкільної та позашкільної роботи було спрямовано на поєднання естетичного та ідейно-політичного виховання учнів.

Але потреба в учителях, які б знали українську мову, українську культуру, вміли та були б готові до виховної роботи з дітьми залишалась у Криму в цей час головною проблемою; що диктувало необхідність створення в районах і містах педагогічних колективів, які б сприяли об'єднанню педагогів для спільного вирішення тих чи інших питань.

Підготовці таких учителів сприяли перші українські збори педагогічних колективів, на яких, як свідчать матеріали Республіканського інституту підвищення кваліфікації вчителів за 1960 рік, педагоги обмінювалися досвідом; знайомили з методикою навчання української мови, яку розробили особисто; демонстрували розробки конспектів з народознавства, художньої праці, тобто всього, що стосувалося українського побуту, життя українського народу; знайомили з досвідом виховання національно-свідомої особистості; пропонували напрацювання з виховання дітей через працю (вважалося, що діти за допомогою праці не тільки виховуються фізично здоровими людьми, а й виховують почуття краси, поваги до навколишнього середовища), окремим питанням було обговорення форм та методів проведення уроку (взагалі мова йшла про записи на дошці, тому що іноді записувалися тексти з помилками, щоб цим методом перевірити рівень підготовки учня та його здатність виправляти помилки), обговорювали навчальні плани та програми, обговорювали та планували зміст, форми й методи виховної роботи з урахуванням віку учнів, завдань які стояли перед школою.

Характерною рисою нового покоління навчальних планів національної української школи є створення умов, що сприяють самоактуалізації та самореалізації особистості. Ця можливість виражається в гнучкості системи навчання, покликаної забезпечити врахування індивідуальних пізнавальних особливостей учнів, їхніх інтересів і нахилів.

Реалізація ідеї гнучкості навчання виражається в блоковій побудові навчальних планів з великим вибором елективних курсів, рейтинговою системою оцінювання знань (кількісною системою „залікових одиниць”), широким спектром можливостей для самостійної заглибленої діяльності по оволодінню окремими предметами сприятливими подальшій професійній

У працях П. Ігнатенка вказано, що учителі українських шкіл, у тому числі й кримських, у досліджуваній період шукали нові шляхи поліпшення викладання української мови, вдосконалювали методи активізації мислення учнів на уроці, застосовували різноманітні прийоми прищеплення навичок самостійної праці [3]. Даний факт свідчить про творчий підхід учителів українських шкіл Криму до професійної діяльності.

Протягом 50-х-70-х років у Криму, взагалі у місті Алушта, почали функціонувати дві середні загальноосвітні школи всього на 2685 місць, де працювало 143 вчителі. Школа № 2 м. Алушта почала працювати з 1 вересня 1970 року. В ній працювало 72 вчителі і навчалось 1365 учнів.

Основну увагу в Алуштинській школі №2 при вихованні національно свідомої особистості та інтересу до української культури і мови надавали засобом діяльності гуртків. При школі функціонувало 3 гуртки для учнів 1-4, 5-7, 9-10 класів (літературний, краєзнавчий, народної творчості). Гуртківці, за спогадами директора школи І. Мироненка, готовили конференції, вечори, свята, вистави українською мовою з метою ознайомлення з духовною культурою українського народу.

Аналізуючи щоденники класних керівників, завучів, старших піонерських вожатих можна зробити висновки, що „підготовка читацької конференції про творчість письменників – це в школі стало традиційним. На заходи гуртків запрошували батьків, дітей із інших шкіл. Проводилися вечори, присвячені Т. Шевченку, І. Котляревському, Г. Сковороді, М. Вовчок, П. Мирному, Л. Українці та іншим класикам української літератури”.

У школі основна увага приділялася проведенню тематичних вечорів на тему „Єдність двох братніх культур – української і російської”. В підготовці та проведенні цих вечорів брали участь учителі, учні, шефи, працівники бібліотек та краєзнавчого музею міста. Це, на наш погляд, свідчить про дуже серйозне ставлення до виховання поваги, почуття гордості за український народ, пропаганду культурної спадщини українського народу.

Учні, під керівництвом класних керівників збирали, оформлювали в папки або альбоми висловлювання видатних політичних і літературних діячів, витримки з газет, з художньої літератури українською мовою, які не тільки давали змогу досконало вивчити мову, але й вплинути на почуття та свідомість учнів.

Не тільки на уроках, але й на літературних вечорах звучали українські пісні: „Партія рідна усім вам як мати”, „Україно, кохана моя”, „Реве та стогне Дніпр широкий”, „Думи мої”, „Пісня про тривожну молодість”, „Пісня про рушник”. Співали пісні й російською мовою, які через емоційне сприйняття поглиблювали позитивні емоції та почуття в учнів, збуджували інтерес до української мови, культури, виховували повагу до українців.

До всіх вечорів російською та українською мовою видавалися газети, листівки, літературні стінгазети, в яких розповідалося про життя і творчість відомих українських письменників, поетів, майстрів мистецтва, політичних діячів. Було підготовлено альбом „Життя і творчість великого Кобзаря”, який було представлено на виставку у місті Києві.

Для научных исследований ранняя привязанность является трудно доступной областью; в основном она изучается опосредствованно, через явления взрослой привязанности или самооценку. Для тех лиц, у которых ранняя привязанность была кризисной или имеют место нарушения во взрослой привязанности, возможны терапия и коррекция, но для этого необходимы углубленные исследования тем, рассмотренных выше.

Резюме. Цель статьи – показать воздействие привязанности на самооценку и развитие личности. Речь идет о ранней и более зрелых формах привязанности, проявляющихся в дружеских и любовных отношениях; так же о теориях, раскрывающих, каким образом ранняя привязанность как прочный или непрочный фундамент, влияет на более поздние взаимоотношения человека и на привязанности, возникающие в них. Обратные связи, опыт и переживания находятся во взаимосвязи с привязанностью. Значение темы заключается в том, что, как привязанность, так и самооценка, среди прочих факторов, играют важную роль в развитии личности, формировании телесного и психического здоровья и поведения. **Ключевые слова:** ранняя привязанность, взрослая привязанность, привязанность к ровесникам, самооценка.

Summary. This article's purpose is to present how the attachment influences the self-esteem and the personality development. We mention the attachments that appear in the early childhood, than in the adult friendships and the romantic relationships; furthermore we present those theories, that show how the (early) parental attachment as a secure or an insecure base, determines the subsequent relations and the further attachments evolved in them. The feedbacks, observations and experiences what we get in this relations are in interaction with our self-esteem. This topic has a great significance because both the attachment and the self-esteem are important in the personality development, in the physical and mental health and in the behaviour. **Keywords:** parental attachment, adult attachment, peer attachment, self-esteem.

Література

1. Ainsworth M.D.S., Blehar M.C., Waters E., Wall S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. – Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
2. Baltes P.B., Mayer K.U. (1999). The Berlin Aging Study: Aging from 70 to 100. – Cambridge, England: Cambridge University Press.
3. Bartholomew K., Horowitz L.M. (1991). Attachment Styles Among Young Adults: A Test of a Four-Category Model / Journal of Personality and Social Psychology 61(2). – Pp. 226 – 244.
4. Bowlby J. (1988). Secure Base Clinical Applications of Attachment Theory. – Tavistock Publication.
5. Buda B. (1990). A serdülőkör pszichológiája / Kósa É., Ritoókné Á.M. (Ed.). Fejlődéslelektani szöveggyűjtemény. – Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
6. Budai É. (2010). Önértékelés és tanulmányi teljesítmény a serdülőkör kezdetén / Balogh L.; Koncz I., Mező F. (Ed.). Pszichológiai metszetek. – Budapest: Professzorok az Európai Magyarorszáért. – Pp. 25 – 31.

7. Bretherton I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect / Bretherton I., Waters E. (Ed.). *Growing points in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2). – Pp. 3 – 35.
8. Bylsma W.H., Cozzarelli C., Sumer N. (1997). Relation between adult attachment styles and global self-esteem. *Basic and Applied Social Psychology*, 19. – Pp. 1 – 16.
9. Dhal A., Bhatia S., Sharma V., Gupta P.J. (2007). Adolescent Self-esteem, Attachment and Loneliness / *Indian Assoc. Child Adolesc. Ment. Health*, 3 (3). – Pp. 61 – 63.
10. Hazan C., Shaver P. (1987). Conceptualizing romantic love as an attachment process / *Journal of Personality and Social Psychology*. 52. – Pp. 511 – 524.
11. Keményné P.K. (2006). *Alapozó pszichológia*. – Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
12. Laible D.J., Carlo G., Roesch S.C. (2004). Pathways to Self-Esteem in Late Adolescence: The Role of parent and Peer Attachment, Emphaty, and Social Behaviours / *Journal of Adolescence*, 27(6). – Pp. 703 – 716.
13. Main M., Solomon J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Stange Situation / Greenberg M.T., Cicchetti D., Cummings E.M. (Ed.) *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention*. – Chicago: University of Chicago Press. – Pp. 121–160.
14. Orth U., Robins R.W., Trzesniewski K.H. (2010). Self-Esteem Development From Young Adulthood to Old Age: A Cohort-Sequential Longitudinal Study / *Journal of Personality and Social Psychology*, 98 (4). – Pp. 645 – 658.
15. Trzesniewski K.H., Robins R.W., Roberts B.W., Caspi A. (2004). Personality and self-esteem development across the life span / Costa P.T., Siegler I.C. (Ed.), *Recent advances in psychology and aging*. – Amsterdam, the Netherlands: Elsevier Science. – Pp. 163 – 185.
16. Wilkinson R.B. (2004). The Role of parental and Peer Attachment in the Psychological health and Sel-Esteem of Adolescents / *Journal of Youth and Adolescence*, 33(6). – Pp. 479 – 493.

Подано до редакції 25.09.2011

Як свідчать постановою ЦККП України „Про стан підвищення якості знань учнів з українською мовою навчання в школах республіки” [5] та архівні дані [9] в процесі навчання та виховання особлива увага вчителями приділялась:

- вдосконаленню форм і методів навчально-виховної роботи,
- змісту предметів гуманітарного і природничого циклів (історії, літературі, географії, біології),
- творчому використанню досвіду і здобутків педагогічної науки,
- зміцненню матеріальної бази освітніх установ,
- утвердженню в кожному педагогічному колективі комуністичних принципів і демократичного стилю роботи,
- проблемі створення українських підручників.

У своїх дослідженнях В. Ващенко [1], наголошує, щоб підручники для українських шкіл відповідали принципам доступності, послідовності викладання матеріалу, систематичності. Їх оформлення відбувалося в народознавчому стилі, друкування – на високому художньому рівні.

В 60-ті роки ХХ століття всі українські школи в Криму отримали нові букварі, які склалися з двох частин:

- перша частина була призначена навчання дітей читанню та методу навчання писемності,
- друга – розвитку мови, за допомогою маленьких розповідей, народних прислів'їв, казок, які розкрили багато морально-етичних проблем також мали виховну функцію, а саме допомагали вихованню у дітей таких моральних якостей, як: патріотизм, інтернаціоналізм, народолобство, повага до праці, справедливість, почуття поваги до людини похилого віку.

Аналіз праць В. Ващенко [1] свідчить, що у 60-х роках в українській школі, як і в звичайних школах, особлива увага приділялася предметам, які відповідали освітньо-виховним завданням: географії, природознавству, усній народній творчості, історії, фізичним вправам, рідній мові, співам.

У підручниках з цих предметів переважали речення у формі запитань, які збуджували у дітей допитливість, виховували самостійність думки і потребу до знань – все це досягнуто за рахунок реалізації таких принципів навчання: доступності (легка жвава мова, кожен термін розписаний і дано пояснення), емоційності (яскраві характеристики героїв), науковості, систематичності, наочності, зв'язку з життям народу [1].

Саме у цей період особливо підкреслюється необхідність добору конкретного матеріалу, який безпосередньо впливає на дитину, бо вона вперше чує в Криму рідну мову, та ще й там, де здобуває знання для подальшого життя. Всі предмети вивчалися рідною українською мовою.

Тому з урахуванням виховного впливу підручників та посібників чітко формулювалися нові вимоги до цих видань: сприяння вихованню дітей; ознайомлення з навколишнім світом на основі принципу науковості, наочності, гуманізму; збудження розвитку духовних сил і здібностей дітей; формування у них засад наукового світогляду; високого рівня художнього оформлення; відповідність змісту книги характеру українського народу, його поглядам і традиціям [1].

Усе це свідчить про те, що вимоги до вчителя носили суто ідеологічний характер, та мало відповідали потребам відродження української культури, мови.

Що стосується матеріальної бази школи-інтернату, то до 1 вересня обласне управління торгівлі виділило для дітей школи-інтернат меблі, інвентар, гаряче харчування три рази на добу, вирішилося питання з опаленням. Було створено бібліотеку, яка стала разом і читацькою залом. Але вкрай невисначало підручників.

За даними архівів, Кримський Облвиконком просив Раду Міністрів Української Радянської Соціалістичної Республіки затвердити постанову про надання школи-інтернату статусу середньої школи з українською мовою навчання.

Отже, перша українська школа-інтернат з українською мовою навчання відкрилася 1 вересня 1957 року. Вперше в Криму діти-переселенці переступили поріг української школи – це було велике свято на півострові.

Як свідчать архівні дані, школа мала при собі гуртожиток, але на всіх бажаних місць не вистачало, тому доводилося багатьом дітям відмовити в прийомі. Такі факти говорили про необхідність відкриття нових шкіл.

Бюро Кримського обкому Комуністичної партії України 1 червня 1959 року винесло рішення „Про передачу приміщення радянської партійної школи в місті Сімферополі під школу-інтернат з українською мовою навчання” [13].

Нова школа була розрахована на 330 учнів. Для прийому дітей у школу працювала комісія районної Ради депутатів-трудящих. І хоч і була відкрита друга українська школа, але це не вирішило проблему навчання українською мовою всіх бажаних. Тому в першу чергу відбиралися діти: загиблих батьків, інвалідів Великої Вітчизняної війни, інвалідів праці, з багатодітних родин, з малозабезпечених родин [13].

Для здійснення підготовчих робіт з організації цієї школи-інтернату було дано наказ обласному відділу народної освіти затвердити з 10 липня 1959 року директора, завідувача господарством, бухгалтера та двох дворників-охоронців.

Облвно та обласний фінансовий відділ Автономної Республіки Крим склали і розглянули кошторис і штати школи-інтернату згідно зі встановленими нормами і типовими штатами. Для нової школи з українською мовою навчання важко було зібрати бібліотеку, а ще важче забезпечити підручниками, але й це питання було більш-менш вирішено.

Література, яка була у бібліотеці – переважно твори таких відомих письменників, як: М. Коцюбинський, Л. Українка, І. Франко, Т. Шевченко. Були також окремі збірки віршів, народних українських пісень, колядок.

Аналізуючи навчальні плани школи-інтернату, ми дійшли до висновку, що серед навчальних предметів, які викладалися в українській школі, більше уваги приділялося рідній мові, літературі, народним співам, які розвивали патріотичні почуття, виховували моральні якості.

Спіраючись на рекомендації кримської української спілки, в школі кожен клас мав українську символіку, прикрашався портретами відомих українських письменників, що, на думку педагогічного колективу, повинно було впливати на формування національно свідомої молоді.

УДК 159.922.7:159.936

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИНТРАЦЕПТИВНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

*Латышева Марианна Александровна,
к.п.н., доцент кафедры психологии
и практической психологии
Крымского гуманитарного факультета
НПУ им. М. П. Драгоманова*

Постановка проблемы. Связующим звеном между внутренним миром человека и окружающей действительностью является интрацептивное восприятие [3]. Как правило, особенности интрацептивного восприятия субъекта представлены в вербальном описании собственного самочувствия. При этом особое значение характеристика состояния здоровья имеет в детском возрасте, т.к. ребенок интенсивно развивается.

Следует отметить, что на сегодняшний день психологические особенности формирования данного вида восприятия, как у детей, так и подростков изучены недостаточно. Это обусловлено несколькими обстоятельствами. Во-первых, длительное время изучение интрацептивного восприятия осуществлялось преимущественно в рамках естественно-научной парадигмы [4; 9]. Это привело к появлению значительного числа работ в области физиологии интрацепции, но прежде всего взрослых людей. Собственно психологические исследования интрацептивного восприятия у детей и подростков крайне немногочисленны (Г.А. Арина, Н.А. Коваленко, О.Г. Мотовилин). Во-вторых, сложность данного вида восприятия, которая выражается в неоспоримой явственности и одномоментной «прозрачности» в жизнедеятельности человека, трудностями вербализации. Чаще всего, интрацептивное восприятие ярко «проявляет» себя именно в период болезни. При этом, как правило, ребенок редко жалуется на свое состояние здоровья. Индикатором в этом случае становится «неспецифичность» его привычного поведения – вялость, безинициативность, отказ от еды и т.п. В-третьих, психологический инструментарий для диагностики интрацепции очень скудный. Чаще всего применяют различные модификации метода классификации. Такие как методика «Классификация ощущений» (А.Ш. Тхостов, О.В. Ефремова), метод изучения функциональных психосоматических симптомов (Г.А. Арина, И.А. Виноградова), методика «Классификация дескрипторов соматических ощущений» (Г.А. Арина) [9]. При этом из вышеперечисленных лишь последняя методика проводилась автором со здоровыми подростками. В этой связи важную роль приобретают психологические исследования развития интрацепции в онтогенезе на этапе детства, включая детей и подростков с аномалиями психического развития.

Отметим, что в настоящий момент интрацептивное восприятие определяется как прижизненно формирующийся сложный психический процесс, результатом которого является отражение интрацептивных ощущений, обеспечивающих субъекту ориентацию во внутреннем и внешнем мире [7]. При этом основными характеристиками этого процесса является активность, предметность, обобщенность и мотивированность.

Формирование данного процесса осуществляется путем интериоризации. С момента появления ребенка на свет начинается отсчет его индивидуального бытия и его существование невозможно без взрослого, без другого. Только в контексте отношений с матерью младенец начинает чувствовать себя, строить отношение к себе. Лишь обладая неким знанием о себе, т.е. образом телесного Я, ребенок способен строить и отношения с миром. Существенное значение в этом процессе принадлежит интрацептивному восприятию субъекта. Общение с взрослым в совокупности с созреванием анализаторных аппаратов не просто позволяет ребенку адаптироваться к окружающему миру, а обеспечивает ему возможность анализа действительности и функционирования в ней, т.е. собственно развитие. Как указывает А.В. Запорожец: «...созревание не является движущей причиной развития...оно является каким-то условием, предпосылками...» [6, 154]. В ходе общения с матерью или другим родственным лицом (взрослым) происходит означение телесных ощущений ребенка. Это происходит постоянно: в момент кормления, осуществления гигиенических процедур, при формировании навыков самообслуживания и т.п.

Как свидетельствует анализ психологической литературы, один из самых сложных периодов в онтогенезе человека - подростковый возраст. Именно в этом возрасте активно формируется отношение к собственному телу, фиксируются в сознании базовые составляющие образа телесного Я [1]. Известно, что подростковый возраст является критическим для проявления различных пограничных состояний, нередко связанных с нарушением формирования образа телесного Я. Например, нервная анорексия, синдром дисморфобии, синдром двойника. Вероятнее всего, при аномальном развитии процесс становления феноменов телесности у подростков будет протекать еще более сложно, особенно при повреждении того или иного анализатора. Незначительное число исследований формирования интрацептивного восприятия у подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата и определили актуальность нашей работы. В связи с вышеизложенным целью настоящего исследования является экспликация особенностей интрацептивного восприятия у подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Характеристика выборки и методов исследования. Исследование было проведено на базе д/л «Хрустальный» МДЦ «Артек». В эксперименте приняли участие 40 старших подростков, которые в соответствии с общемедицинской классификацией состояния здоровья детей (Указ № 434 Министерства охраны здоровья Украины от 24.11.2002 г.) были разделены на две группы. 20 подростков составили экспериментальную группу (диагноз - детский церебральный паралич). Среди них 54,5 % подростка проживают в интернатах; 36,4 % - в семьях с одним родителем, 9,1 % - с опекунами. 20 подростков (практически здоровые) вошли в группу контрольную. Из них 57,5 % проживают в полной семье; 42,5% - в неполной. Эмпирическая часть выполнена совместно со студенткой 5 курса КГФ НПУ имени М.П. Драгоманова Мищенко В.

В исследовании были использованы следующие методики. Методика семантико-перцептивных универсалий (Е.Ю. Артемьева, Л.С. Назарова) применялась для выявления особенностей восприятия подростков с разным опытом переживания интрацептивных ощущений [2]. В нашем случае это практически здоровые подростки (1 медицинская группа) и подростки с ДЦП

І якщо, як свідчать дані Міністерства народної освіти, в 1955 році українська мова та література вивчалася в 38 класах 24 шкіл Криму, 619 учнями, то через два роки (1957) за навчальним планом Міністерства народної освіти України працювало вже 115 класів у 70 школах Криму.

За три роки дії постанови Кримського Бюро обкому партії районні, міські й обласні відділи народної освіти накопичили певний досвід у справі запровадження української мови, створили сприятливі умови повсюдного введення мови в школах півострова [14].

У школах Криму, особливо у сільських, майже в кожному класі нараховувалося від 10 до 17 учнів українців – це досить велика кількість для одного класу, що повинно було враховуватись при навчанні дітей.

Для вирішення цієї проблеми було запропоновано Кримським обкомом Комуністичної партії України створити міжрайонну українську школу-інтернат у місті Сімферополі на 180-200 учнів, на базі колишнього дитячого будинку по перевулку Ескадронному, будинок № 3. Повинна була відкритися не просто школа, а школа-інтернат, де діти мають можливість навчатися і жити. Це була перша в Криму школа з українською мовою навчання, і до якої дітей зібрали з різних куточків півострова. Для відкриття школи 1 вересня 1957 року потрібно було забезпечити всіх учнів дотацією на харчування у межах 5 карбованців на день на одного учня, поставити спеціальні меблі, жорсткі та м'які ліжка [4].

Аналізуючи документацію інтернату (навчальні плани, плани виховної роботи, плани самоосвіти вихователів і вчителів, звіти директора про роботу), слід визначити, що інтернат вирішував такі завдання:

- організувати життя та навчання дітей, які потребують допомоги від держави;
- виховання патріотів-інтернаціоналістів у душі морального кодексу будівника комунізму;
- навчання українською мовою;
- виховання на основі національних українських традицій;
- виховання колективістів, гідних до життя та трудової діяльності.

Щодо вчителів, то до 20 серпня 1957 року школа-інтернат була укомплектована педагогічними кадрами, призначено директора і завуча, підготовлено кошторис фінансування.

За даними Ю. Подкопаєва [4] та А. Семушкіна [6], вчителі повинні були знати: українську мову, фольклор, літературу; основи духовної та матеріальної культури українського народу; життя та діяльність видатних українців та політичних діячів; українську національну символіку; свій предмет.

Учителі повинні були вміти: викладати свій предмет, використовувати фольклор, приклади з життя та діяльності видатних українців і політичних діячів у вихованні патріотичних якостей у дітей; здійснювати програму партії у вихованні та навчанні дітей; створювати умови для фізичного розвитку дитини, її навчання та підготовки до трудової діяльності [4].

Вчителі мали відповідати наступним якостям: вірність партії та народові; патріотизм-інтернаціоналізм; вміння жити в колективі; чесність, працелюбність, любов до дітей, шанобливе ставлення до колег та керівництва [4].

Архівні дані свідчать, що відсутність в області семирічних і середніх шкіл з українською мовою навчання не давало змоги задовольнити законні бажання батьків про навчання їхніх дітей рідною мовою, заважало закріпленню переселенців з України в Криму, а також гальмувало організацію створення окремих початкових класів і шкіл з українською мовою навчання в місцях, де були переселенці, тому що не було перспективи продовження навчання дітей рідною мовою.

Тому в Криму склалися, на наш погляд, такі протиріччя між:

- правом громадян вибрати мову навчання та навчання в загальноосвітніх школах тільки російською мовою;
- наявністю функціонуючих шкіл та потребами населення Криму;
- мовою навчання в школі та мовою спілкування дітей;
- початковим навчанням рідною мовою та навчання в старших класах російською мовою;
- можливістю подальшого набуття спеціальності рідною мовою та відсутністю навчання у вузі українською мовою.

Приниження української культури, зокрема мови, привело до виникнення на початку 60-х років на території України руху, що отримав назву руху шестидесятників. Цей рух охопив і територію Криму. Незважаючи на те, що він не був масовим, проте передбачав: припинення русифікації, в першу чергу в освіті; демократизацію радянської системи освіти; збереження і розвиток національної української культури; відкриття клубів творчої молоді; організацію літературних та фольклорних вечорів, шевченківських читань; пропаганду української мови; надання допомоги в діяльності українських шкіл [2, с. 39]

За даними архівів Криму, 25 листопада 1954 року українську мову почали викладати в п'яти початкових класах середніх шкіл № 21 і № 24 та в початковій № 12 міста Сімферополя. Як інформувало Міністерство освіти Автономної республіки Крим Центральний Комітет Комуністичної партії України „перший день викладання української мови в школах пройшов задовільно. Діти з великим інтересом швидко і правильно засвоювали вимову українських слів і речень” [11].

Як свідчать архівні матеріали Автономної Республіки Крим, гострою проблемою в Криму була недостатня кількість викладачів, які б володіли українською мовою. За даними Кримського республіканського архіву [8] з 2193 учителів, які працювали у школах Криму, лише 94 володіли українською мовою, що негативно впливало на розбудову українських шкіл у Криму, запобігало потребі мешканців Криму навчати дітей рідною мовою.

Також, за звітами архівів, у школах не вистачало підручників, які допомогли б вирішити проблему навчання рідною мовою [8]. Треба було забезпечити підручниками з української мови та літератури 320 семирічних та 140 середніх шкіл. Але не зважаючи на це, процес використання української мови у школах поширювався.

За даними протоколів Кримського Бюро обкому партії, в 1955 році було прийнято ввести у 1955-1956 навчальному році вивчення української мови і літератури в II-VII класах усіх шкіл Кримської області [12].

(4 медицинская группа). Метод цветовых выборов (МЦВ) - для получения информации о функциональном состоянии подростков, их психоэмоционального напряжения, преобладающей стратегии взаимодействия с миром [5]. Цветовой тест отношений (модифицированный вариант) для получения информации об особенностях презентации интрацептивных ощущений в сознании подростков, отношения к значимым другим, к себе. Словарь интрацептивных ощущений был использован из методики «Классификация ощущений» А.Ш. Тхостова, О.В. Ефремовой [9]. Обработка результатов исследования проводилась с помощью критерия ϕ - угловое преобразование Фишера.

Результаты исследования и их обсуждение. Анализ результатов проведенного нами исследования показал, что при оценке семантически ненагруженных объектов подростки из обеих групп используют преимущественно эмоционально-оценочные шкалы. При этом подростки контрольной группы значимо чаще выбирали такие полюса шкал семантического дифференциала (СД) как: жизнерадостный ($p \leq 0,01$), приятный ($p \leq 0,01$), дорогой, радостный ($p \leq 0,01$), активный ($p \leq 0,02$). А подростки с нарушениями опорно-двигательного аппарата выбирали такие полюса шкал СД как: унылый, печальный ($p \leq 0,01$), плохой, слабый ($p \leq 0,03$).

Анализ результатов, полученных с помощью методики цветовых выборов показал, что на первых позициях цветоассоциативного ряда практически здоровых подростков располагаются желтый, зеленый, красный, фиолетовый цветовые маркеры; несколько реже - синий. Это позволяет говорить, что, в целом, по группе коэффициент суммарного отклонения от аутогенной нормы (АН) для определения уровня нервнопсихического напряжения является невыраженным. Также подобные цветоассоциативный ряд свидетельствует о высоком уровне активности (физической, социальной) подростков данной группы, о стремлении к самоутверждению и успеху, потребности к достижениям, лидированию, высокой поисковой активности, настойчивости, при эмоциональной нестабильности, влекущей за собой быструю смену настроения и неустойчивости интересов, эмоциональной незрелости, иррациональности притязаний. Преобладают положительные эмоции, характерны яркость переживаний, стремление к общению и эмоциональной вовлеченности в социальном плане. Подобная характеристика мотивационно-потребностной сферы практически здоровых подростков, соответствует возрастной норме.

На первых позициях цветоассоциативного ряда подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата отмечены такие цветовые эталоны как зеленый, синий, коричневый, красный, фиолетовый. Как видно, преобладают основные цвета, отражающие тропотропные тенденции поведения, выражено представлены на первых позициях смешанные маркеры. В целом, коэффициент суммарного отклонения от аутогенной нормы (АН) для определения уровня нервнопсихического напряжения является выраженным. Это отражает потребность в тихой спокойной обстановке, стремление к пониманию и принятию, к психологическому и физическому комфорту. Также для подростков экспериментальной группы характерны эмоциональная и физиологическая неустойчивость, незрелость, тенденции противодействия тревоге, внешнему давлению, усталости, неприятия сложившихся

межличностных отношений, ухода в бездействие, в самоощаждение, в мир фантазий и иррациональных способов защиты.

Анализ результатов, полученных с помощью теста цветовых отношений (М. А. Эткинд) показал, что среди подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата более выражена тенденция к индивидуалистичности цветоассоциативных ответов относительно интрацептивных ощущений. Так, отношение к ряду негативных телесных ощущений чаще выражалось посредством ахроматического (черный), а также основных цветовых маркеров (синий, зеленый, красный, желтый). Например, черным цветом большинство подростков с ДЦП обозначали такие ощущения как онемение, плохо, тревога, тошнота; фиолетовым - слабость. При этом такие ощущения как тяжесть (3), вялый (2), жар (1), мучительный (4) – чаще ассоциировались у них с одним из основных цветов.

Среди подростков из экспериментальной группы следует отметить широкий разброс цветоассоциативных ответов на значительное число негативных интрацептивных ощущений. Среди них: боль, усталость, знобить, дрожь, ломота, противный, депрессия, опустошение, отчаяние, напряженный, невмоготу, ласкающий. Подобная тенденция прослеживается и при означении позитивных интрацептивных ощущений: покой, легкость, приятный, влечение, удовольствие, ласкающий. При этом такие телесные ощущения как возбужденность, блаженствовать чаще у них ассоциируются с синим цветом.

В то время практически здоровые подростки, например, ощущение возбужденность означают красным маркером. Данный факт красноречиво свидетельствует о выраженной диффузности и субъективности интрацептивного восприятия у подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

В контрольной группе мы наблюдали достаточно выраженные конвенциональные цветоассоциативные ответы. Как правило, негативные телесные ощущения означались ахроматическими и смешанными цветами, (черный, серый, коричневый), а позитивные - основными. Например, боль, противный, тоска, опустошение, страдание, плохо в большинстве случаев ассоциировались с черным маркером; слабость, усталость, депрессия, подавленность – с серым; вялый, отчаяние, напряженный - с коричневым цветом. Аналогичная тенденция зафиксирована и при означении позитивных интрацептивных ощущений. Так, покой, легкость, удовольствие, ласкающий обозначались практически здоровыми подростками желтым маркером. Отметим, что желтый цвет вызывает у человека интеллектуальный интерес к миру, и предпочитается детьми и подростками, в целом. Различия между исследованными группами статистически достоверны.

Таким образом, можно констатировать, что оценивание негативных и позитивных интрацептивных ощущений подростками с нарушением опорно-двигательного аппарата осуществляется семантически неточно, выражено субъективно с низким уровнем согласованности как внутри группы, так и по сравнению с практически здоровыми сверстниками, с конвенциональными представлениями.

Выводы. Показано, что подростки с нарушением опорно-двигательного аппарата и здоровые подростки при восприятии семантически ненагруженных объектов чаще опираются на эмоционально устойчивые категории, что соответствует возрастной норме. При этом, подростки с детским церебральным параличом значимо чаще используют категории с негативным оттенком

РФ, каф. дипломатии. - М., – 1996. – С.47

4. Моль А. Социодинамика культуры/ Пер. с франц. Вст. статья, редакция и примеч. Б. В. Бирюкова, Р. Х. Зарипова и С. Н. Плотнокова. М., - М.: Прогресс, 1973.– С.26.

5. Підліток у великому місті і фактори та механізми соціалізації: Колективна монографія // В.Л. Арбеніна, О.В. Волянська, О.Б. Зінчина, М.А. Куряча, А.М. Ніколаєвська ; Харківський національний ун-т ім. В.Н. Каразіна / за ред. Л.Г. Сокурянська. – Харків.: Видавничий центр Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна, 2000. – 206 с.

6. Почепцов Г.Г. Коммуникативные технологии двадцатого века. М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер» — 1999.— 352 с.

Подано до редакції 10.09.2011

УДК 371

ВІДРОДЖЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ У КРИМУ ПІСЛЯ ВХОДЖЕННЯ КРИМСЬКОЇ ОБЛАСТІ В УКРАЇНУ

Фоміна О. О.

Постановка проблеми: Становлення й розвиток українських шкіл у досліджуваній період обумовлено в першу чергу тим, що в 60-ті роки ХХ століття до Кримської області посилювався потік переселенців з України, значна кількість українців прибула до міста Сімферополь, що викликало потребу відкриття навчальних закладів з українською мовою навчання. Нові навчальні заклади зіткнулися з великою кількістю проблем, які потребували негайного рішення.

Аналіз останніх досліджень: Аналіз наукової літератури та архівних даних свідчить, що проблеми виховання й навчання підростаючого покоління в українській школі ХХ століття досліджували Л. Баїк, А. Бондар, І. Борисова, М. Грушевський, М. Євтух, Н. Калениченко, В. Кемінь, В. Курило, В. Микитась, Б. Мітюрюв, Ф. Науменко, Д. Пенішкевич, І. Руснак, О. Сухомлинська, Г. Філіпчук, М. Ярмаченко.

Виділення невирішених раніше частин проблеми: Сьогодні практично відсутнє дослідження, в якому проблеми становлення і розвитку українських шкіл в Криму розглядалися би невіддільно від суспільно-історичних умов їх розвитку, та особливостей становлення національної освіти в умовах полікультурного регіона.

Мета: Розкрити проблеми та особливості розвитку українських шкіл у Криму, як складової частини національної освіти після входження Кримської області в Україну.

Виклад основного матеріалу: Як свідчать матеріали Державного архіву Автономної Республіки Крим тільки з 1953 р. по травень 1957 року в область прибуло 9457 дітей переселенців. Більшість із них до приїзду в Крим навчалися в школах з українською мовою навчання і мали бажання навчатися в Криму рідною мовою [10].

політичний, ідеологічний, військовій боротьбі супротивників і опонентів.

Створення і широке використання в повсякденному житті сучасного суспільства новітніх технологій збирання та обробки інформації, різних інформаційно-пошукових, моделюючих, аналітичних і управлінських систем обумовили виникнення цікавого і значного феномена, характерного для новітньої історії людства. Вдосконалення засобів обчислювальної техніки, систем телекомунікацій та інформаційних технологій не лише повною мірою виявляє свою виробничу, технологічну й соціальну корисність, поліпшуючи умови нашої праці і побуту, а й радикальним чином змінюють саму природу людських і виробничих відносин у сучасному суспільстві. Ми вже не можемо уявити свого життя без інформаційних технологій, без засобів масової комунікації, але ми рідко замислюємось над тим, чи є вони настільки безпечними як ми вважаємо, адже якщо ми про це не думаємо – це не означає що це не так. Вплив був, є і буде завжди, від цього не застрахований ніхто. Але ми повинні чітко відбирати, фільтрувати інформація, щоб не опинитися в інформаційній залежності.

ЗМІ почали існувати ще за стародавніх часів, та з розвитком людства, з розвитком інформаційних технологій вони ставали досконалішими, і в наш час досягли піку. Це стало можливо завдяки технічному забезпеченню, що існує сьогодні. Тому засоби масової комунікації без інформаційних технологій скоріш міф, чим реальність. Дана стаття не вичерпує всього питання, а передбачає перспективи подальших наукових розвідок у напрямку статистичної перевірки наведених у статті даних.

Резюме. В даній статті нами розглянуто вплив засобів масової інформації на людину. З'ясовано, що ЗМІ не можуть існувати та розвиватися без інформаційних технологій. Ми дослідили, що вплив ЗМІ існує, і він досить значний. Спираючись на статистичні дані, ми зробили відповідні висновки, які зазначені в статті. **Ключові слова:** засоби масової інформації, інформаційні технології, радіо, преса, телебачення.

Резюме. В представленной статье нами представлено влияние средств массовой информации на человека. Выяснено, что СМИ не могут существовать и развиваться без информационных технологий. Нами исследовано, что влияние СМИ существует, и оно значимо. Опираясь на статистические данные, мы сделали соответствующие выводы, которые указаны в статье. **Ключевые слова:** средства массовой информации, информационные технологии, радио, пресса, телевидение.

Summary. This article we consider the influence of mass media on people. It was found that mass media can not exist and develop without information technology. We investigated the impact of mass media there, and it is rather significant. Based on practice, we made appropriate conclusions as listed in the article. **Keywords:** mass media, information technology, radio, press, television.

Література

1. Апостолова Г.В. Про наслідки використання електронної техніки для розвитку здібностей дитини / Г.В. Апостолова // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 9–10. – С. 1–3.
2. Крисаченко В.С. Екологічна культура: теорія і практика: Навч. посіб. / В. Крисаченко. – К.: Заповіт, 1996. – 352 с.
3. Леонов Н.С. Информационно-аналитическая работа в заграничных учреждениях / Н. С. Леонов ; под ред. В.М. Матвеева ; МГИМО МИД

(плохой, унылый, слабый, злой, печальный, медленный, маленький, напряженный, сложный, тяжелый). Выявлено, что для подростков с нарушением опорно-двигательного аппарата характерным является смешанный сензитивно-ригидный тип высшей нервной деятельности, а для их здоровых сверстников - смешанный стенический, что, в целом, определяет направленность их личности.

Среди подростков с нарушением опорно-двигательного аппарата фиксировано наличие низкого уровня согласованности оценок как негативных, так и позитивных интрацептивных ощущений. При этом для означения негативных телесных ощущений выбирались ахроматические (в основном, черный) и основные цветовые маркеры. У практически здоровых подростков отмечен средний уровень согласованности оценок негативных и позитивных интрацептивных ощущений. При этом для означения негативных телесных ощущений, как правило, использовались ахроматические и смешанные цветовые маркеры, а позитивных - основные.

Таким образом, у подростков с диагнозом детский церебральный паралич можно констатировать наличие выраженных нарушений в психосоматическом развитии. Как показал анализ результатов, необходимо проведение дальнейших исследований с такими возрастными категориями детей как младшие школьники, старшие дошкольники, страдающие ДЦП, с целью разработки психопрофилактической и психокоррекционной программы.

Резюме. В статье описаны особенности развития интрацептивного восприятия у здоровых подростков и подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата с позиции психологии субъективной семантики. **Ключевые слова:** интрацептивное восприятие, телесные ощущения, подростки с нарушениями опорно-двигательного аппарата, цветоассоциативные ответы.

Резюме. У статті описані особливості розвитку інтрацептивного сприйняття у здорових підлітків та підлітків с порушеннями опорно-рухливого апарату з позиції психології суб'єктивної семантики. **Ключові слова:** інтрацептивне сприйняття, тілесні відчуття, підлітків с порушеннями опорно-рухливого апарату, корольороасоціативні відповіді.

Summary. The article to reveals the sense of a matter - description of peculiarities of development of intraceptual perception of healthy teenagers and junior schoolchildren with disturbance of strong-impellent apparatus from the position of psychology by subjective psychosemantics. **Keywords:** intraceptual perception, corporal feeling, teenagers with disturbance of strong-impellent apparatus, colourassorfed.

Література

1. Арина Г.А. Факторы эмоциональной регуляции телесного опыта и физического самочувствия у подростков [Электронный ресурс] // Альманах инта коррекционной педагогики РАО. – 2005. – № 9. Режим доступа: <http://www.ise.edu.mhost.ru/almanah/9/p04.htm>.
2. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики. – М.: Наука : Смысл, 1999. – 350 с.
3. Барабанщиков В.А. Психология восприятия: Организация и развитие перцептивного процесса. – М.: Когито-Центр; Высшая школа психологии, 2006. –240 с.

4. Газарова Е.Э. Тело и телесность: психологический анализ // Психология телесности: Между душой и телом / Ред. - сост. В.П. Зинченко, Т.С. Леви. – М.: АСТ, 2005. – С. 558 – 573.

5. Диагностика здоровья: психологический практикум / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2007. – 950 с.

6. Запорожец А. В. Психология действия. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 736 с.

7. Латишева М.О. Психологічні особливості розвитку інтрацептивного сприйняття у дітей молодшого шкільного віку: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 2008. – 20 с.

8. Собчик Л.Н. Модифицированный восьмицветовой тест Люшера. – СПб.: Речь, 2001. – 99 с.

9. Тхостов А.Ш. Психология телесности. – М.: Смысл, 2002. – 287 с.

Подано до редакції 25.09.2011

УДК 159.98:7

ПРИНЦИПЫ СИСТЕМНОСТИ В АРТ-ТЕРАПИИ

Старовойтов Андрей Валерьевич,

к.п.н., доцент кафедры психологии

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет»;

директор лаборатории

системно-аналитической арт-терапии (РВУЗ «КГУ»)

Как известно, в психотерапии существует несколько подходов, определяющих методологию и практику психотерапевтической помощи. Поскольку в настоящее время наблюдается склонность к эклектике и к смешению, целесообразно говорить о *тенденциях* в рамках психотерапевтического метода. В качестве таких тенденций мы обозначаем следующие:

Доминирующий психотерапевтический тренд	Направление
коррекция психодинамики	психоанализ, юнгианский анализ
коррекция поведенческих паттернов	поведенческая психотерапия
коррекция когнитивных установок	рациональная и когнитивная психотерапия
коррекция отношений и социальных навыков	человечно-центрированная и семейная психотерапия, психодрама
коррекция рефлексивных навыков	гештальттерапия
коррекция смыслов	экзистенциально-гуманистическая психотерапия
коррекция аффектов	гипносуггестивная психотерапия
коррекция телесной динамики	телесно-ориентированные методы
коррекция мировоззрения	трансперсональная психотерапия

Вплив ЗМІ на аудиторію

Вплив ЗМІ	Преса	Телебачення	Радіо	Інтернет-публікації
Позитивний	1.Інформування; 2.Сприяє інтелектуальному розвитку людини; 3.Дас приводи для роздумів, аналізуваня. 4.Швидка оглядовість з усім «репертуаром» повідомлень.	1.Інформування 2.Пізнавальні, розважальні та аналітичні телепередачі, які кожен обирає в міру своїх потреб. 3.Трансляція цінностей культури.	1.Інформування. 2.Оперативність передачі інформації на великі відстані. 3.Доступність. 4.Відсутність відеоряду дозволяє слухачам проявити свою фантазію.	1.Доступні широкому загалу. 2.Велике різноманіття. 3.Оперативність, дописування, – кожен може відчути себе автором, співавтором.
Негативний	1.Насадження певних суджень, установ, норм. 2.Висвітлення «потрібної», замовленої інформації.	1.Насадження певних суджень, установ, норм. 2. Вплив, маніпуляція на підсвідомому рівні, за допомогою аудіовізуальних засобів.	1.Насадження певних суджень, установ, норм. 2. Недостатня поінформованість, більшість радіостанцій має розважальний характер.	1.Насадження певних суджень, установ, норм. 2. Подача як хорошого так і поганого матеріалу: цього ніхто не контролює.

Висновок. Сучасна наука значним чином знаходиться під впливом глобального доступу або навпаки відсутності доступу до світових джерел інформації. Відкритий доступ до джерел інформації дозволяє говорити про активний розвиток інформаційної інфраструктури, розвиток технології, політики, культури, освіти та економіки в цілому. Зацікавленість проблемою відкритого доступу до наукових розробок у різних галузях зумовлена тим, що людство перебуває на етапі переходу від індустріального суспільства до інформаційного.

Глобальна інформаційна цивілізація, що формується на рубежі останніх тисячоліть, визначила інформацію своїм базовим параметром – видавнична справа, преса, радіо, телебачення, комп'ютерні технології, інші засоби електронного зв'язку – стали провідними чинниками економіки, виробничої, наукової, освітньої, політичної та інших сфер суспільної діяльності. Звідси випливає, що різні інформаційні системи і мережі телекомунікацій виступають як підсилюючий фактор суспільства і держави. У той же час вони виступають послаблюючим фактором, оскільки стають основним засобом в економічній,

може оцінюватися однозначно.

Мережа Інтернет встигла здобути як прихильників, так і противників. Критики називають такі недоліки цього виду ЗМІ: 1) всевітня комп'ютерна мережа стимулює глобальні інформаційні процеси, знищує національні та етнічні цінності більшості країн, які не належать до інформаційних наддержав; 2) комп'ютерними мережами поширюють матеріали, які загрожують традиційній моралі; 3) нові інформаційні технології загострюють проблему інформаційної втоми, збільшують кількість "інформаційного сміття", відбувається процес блокування інформації інформаційним надлишком; 4) посилюється хвороблива психологічна залежність людини від екрана, розвиваються явища на кшталт "комп'ютерної наркоманії" (інтернет-залежність, гемблінг тощо).

Г. Апостолова [1;3] відзначає, що дітей, які регулярно споживають продукцію засобів масової інформації, вирізняє те, що вони: а) міркують швидкими та готовими асоціаціями; б) ставлять поверхневі запитання, при цьому відповідь їх не дуже цікавить; в) відповіді на запитання дорослих дають поверхневі та стереотипні; г) у спілкуванні з людьми не відчувають дистанції, а також не вміють вступати з іншими в реальні особистісні контакти.

Особливостями дітей і підлітків, на яких надмірно впливали телебачення та комп'ютерна техніка, є такі: 1) мова як засіб самовираження залишається примітивною; 2) здатність виділяти головний зміст з прочитаного тексту знижується; 3) при усному спілкуванні їх важко спонукати до створення власних уявлень, частіше виникають стандартні зорові образи та асоціації; 4) перевага віддається малюнкам, а не тексту; 5) активна переробка отриманої інформації не відбувається, отже, гальмується розвиток умінь зосереджуватися й уважно спостерігати, творчого пошуку, цілеспрямованої діяльності; 6) розвиток волі порушується, оскільки, знаходячись перед екраном, підліток не має змоги діяти активно, тому після споживання продукції мас-медіа відбувається агресивний і неупорядкований вибух накопиченої і невтраченої енергії.

Як зазначають дослідники ЗМІ, збільшення кількості радіо й телеканалів, ускладнення жанрово-тематичної структури їх програм, велика кількість різноманітної друкованої продукції, мережа Інтернет створили в останні роки якісно новий інформаційний стан. Відповідно, зростає значущість мас-медіа як агента соціалізації. Іноді кажуть, що за їх допомогою "спільні дорослі" виховують своїх "спільних дітей", компенсуючи цим часткове послаблення свого впливу як окремих батьків. Сьогодні вчені говорять не тільки про великий, а навіть вирішальний вплив ЗМІ на розвиток дітей і підлітків, їх поведінку та свідомість. Причому цей вплив, як ми бачимо, оцінюється неоднозначно.

ЗМІ завжди мали і будуть мати вплив на маси, адже вони формують наш світогляд, наші цінності та орієнтири. Протистояти цьому впливу можуть лише ті, хто не дивиться телебачення, не слухає радіо, не читає газети та не спілкується з людьми, хто має силу себе ізолювати, відгородити від цього всього.

В отношении данных тенденций арт-терапия занимает особое положение. Являясь прикладным методом, она на сегодняшний день не имеет собственной метатеории. Именно поэтому происходит заимствование методологии тех подходов, в рамках которых развиваются ее прикладные стратегии. В первую очередь, речь идет о *глубинной психологии* (психоанализ, аналитическая психология, постюнгианские направления), *экзистенциально-гуманистической парадигме* и о *трансперсональной психологии*. В связи с этим возникает необходимость определения собственных границ арт-терапии как аутентичного метода. Поскольку любая методология как способ формулирования путей познания регистрируемых явлений строится на философской базе, методологическую метатеорию арт-терапии мы определяем с опорой на содержания следующих источников:

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ	определяет способы познания и описания психических содержаний
ТЕОРИЯ СИСТЕМ	формулирует принципы существования феномена и особенности его природы
ТЕОРИЯ СИМВОЛА	даёт представления о формах выражения системных феноменов психической реальности
ГЕРМЕНЕВТИКА	определяет принципы и способы интерпретации символа

Сформулированные в рамках теории систем представления о *системности* психических феноменов позволяют рассматривать ее в качестве центральной категории метатеории. Поскольку данная категория характеризует явления любой степени сложности, начиная от структурной активности атомного ядра и заканчивая явлениями психического порядка. Что касается системных представлений в рамках психотерапевтической практики, то следует сказать о их особой специфичности. Принципы системности нивелируют или меняют многие классические константы психотерапии, а именно: 1) непрогнозируемость результатов терапии; 2) неформулируемость терапевтической цели; 3) непрямая (акаузальная) зависимость в формировании и динамике симптома; 4) специфическая ролевая идентификация участников психотерапевтического процесса в контексте системной динамики; 5) диффузность психотерапевтических границ; 6) трансформируемость и нестабильность условий терапевтического сессинга; 7) внедрение в системную организацию сознания и тела клиента или семьи (если она выступает в роли клиента); 8) уверенность в автономности системы и ее способности к самоорганизации.

Системная стратегия психотерапии относит арт-терапию к проблемноориентированному типу психотерапии, и выводит ее на принципиально иной методологический уровень. В системном подходе сложно дифференцировать и выделить ведущую методологическую тенденцию: поведенческую, экзистенциальную, психодинамическую или какую либо другую. Человек рассматривается как целостная открытая система. Метод рассматривается как способ осуществления системных интервенции в психику и тело клиента. При этом человек видится не как устойчивая система (что имеет место в представлениях о природе человека в психодинамических

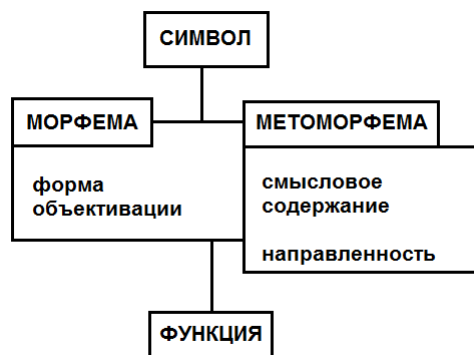
підходах), а постійно змінюючись, динамічна система, включена в спектр феноменів свого актуального поля активності.

Использование категории системности в арт-терапии задает другой стандарт коммуникации и терапевтического познания (Матурана, Варела, цит. по Людевиг, 2004): 1) познание определяется не характеристиками внешних объектов, а природой сознания и структурой организма; 2) человек, обладая операционально и функционально замкнутой нервной системой не способен различать иллюзию (фантастическое) от реального; 3) человеческое познание основано на личном субъективном опыте, поэтому нетранслируемо в непосредственном виде; 4) коммуникация определяется биологической природой адресата и условиями реализации коммуникативного акта.

Положения теории систем и принципов терапевтического познания мы рассматриваем в качестве методологических предпосылок методов системно-аналитической арт-терапии. Другим источником методологической рефлексии выступает теория символа.

Из работ К.Г. Юнга и постюнгианцев следует, что символ и символическое составляют непосредственное содержание психической реальности человека (Стайн, 2010). Поскольку психика человека системна, следовательно любая ее часть несет в себе характеристики целого и также является системным образованием. Речь здесь идет о системности символа. Как системный феномен символ обладает рядом характеристик, среди которых можно выделить следующие: *интегративность, иерархичность, системная связанность, множественность проявлений, универсальность значений и смыслов, самореферентность, упорядоченность совокупностей, эксплицируемость в социальных системах* (семья, группа, общество).

Анализ природы символа позволяет выявить его структуру и заключенные в ней уровни содержания. Формальные и содержательные составляющие символического конструкта могут быть обозначены соответственно, как *морфема* и *метаморфема* (Свасьян, 2010). Морфему можно связать со структурностью символического конструкта, а метаморфему с его содержанием (см. рис.).



неодноразово звертатись до друкованого матеріалу, що дає змогу краще осмислити інформацію, визначити своє ставлення до неї. Разом з тим газета й журнал вимагають певної культури спілкування з друкованим джерелом інформації. У пресі можуть бути повніше відображені інтереси малих соціальних груп, читач може обрати видання відповідно до своїх уподобань, що також підвищує ефективність впливу преси. За даними міжнародних досліджень, кількість людей, які не читають, у країнах – членах Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) становить близько третини загального населення. Більше того, широкі кола населення розвинених країн не тільки втрачають здатність до писемності, а й мови взагалі. Занепокоєність учених викликає і зменшення кількості читачів, оскільки останні проведені дослідження неспростовно довели, що звичка читати, вміння читати та бажання читати є комплексною ключовою здатністю, яка забезпечує психічний, соціальний та інтелектуальний розвиток дітей і підлітків. Активні читачі є і активними мислителями.

Українські дослідження [5] доводять, що в підлітковій аудиторії лише для кожного четвертого підлітка читання стало повсякденною потребою, 23% беруть книгу в руки лише декілька разів на місяць, 11% – декілька разів на рік, і в стількох же – зовсім відсутня потреба звернутися до друкованого слова. У загальній структурі дозвілля підлітків читання знаходиться у дівчат на 7-му, а у хлопців – на 11-му місці. Це явище пояснюють тим, що, починаючи із середини 1980-х рр. зменшилася значущість читання як головного і найпривабливішого способу проведення вільного часу. Очевидно, що не лише телебачення, яке займає провідну позицію в структурі дозвілля, є причиною цього, а й висока вартість книг, відсутність у бібліотеках нових і найбільш популярних видань. Водночас головною причиною називають суттєві зміни в ієрархії цінностей молоді. Начитаність, а завдяки їй – широка освіченість, високий інтелектуальний розвиток перестали бути престижними в підлітковому та молодіжному середовищі.

Українські підлітки мають можливість користуватися мережею Інтернет як у школі, так і в комп'ютерних клубах або вдома. І не завжди це відбувається під наглядом батьків або вчителів. Інтернет приваблює дітей та підлітків через можливість спілкування, користування колекціями ігор, музики, фільмів, швидкого отримання будь-якої інформації. Однією з найбільш частих причин звернення підлітків до мережі є пошук необхідного навчального матеріалу. Але дидактичний потенціал мережі Інтернет є досить специфічним і його не можна розглядати як сприятливе освітнє середовище. Частина освітньої інформації в мережі цілеспрямовано створюється освітніми і науковими організаціями, частина – потрапляє у неї стихійно. У зв'язку із різним змістом інформації, що має як позитивний, так і негативний характер, специфічною формою її подання, виникає низка проблем. Наприклад, проблеми етики, достовірності, надійності інформації, її впливу на свідомість людини. Низька достовірність інформації, що міститься у мережі, – це унікальний прецедент в історії інформаційної взаємодії людей. Перевірити цю інформацію практично неможливо, на сайтах не завжди зустрічаються дані про авторів, організації, що займаються розробкою, поширенням певної інформації, на відміну від книг, навчальних посібників, у яких конкретна інформація є. Поки проблема достовірності інформації, що міститься у мережі, не буде вирішена, використання інформації з Інтернету в навчальних і освітніх установах не

телебачення справляє на формування уявлень про сучасний стан суспільства, про рівень існуючої в ньому соціальної справедливості та найбільш типові риси молодого сучасника. Фахівцями підраховано, що юнаки та дівчата проводять біля телевізора від трьох до шести годин на добу, причому в кожній програмі вони сприймають як мінімум три сцени насильства. Через великий обсяг телевізійної інформації діти і підлітки часто не встигають її переробляти. Це відлучає їх самостійно думати, аналізувати, не дає можливості розвиватися логічному мисленню, робити висновки. Таким чином, виховується споглядач, а не аналітик.

Досить часто підліток проводить перед екраном телевізора набагато більше часу, ніж того вимагають його потреби в інформації та розвагах. Існує думка, що телебачення є своєрідним духовним наркотиком, гіпнотичний вплив якого призводить до часткової втрати людиною особистої свободи, сили волі. Вона стає залежною від екрану в буквальному розумінні слова. Час, який проводить залежна людина в контакті з телепродукцією, постійно збільшується, при цьому формується стійке пасивне споглядання, свідомо або несвідомо відмова від особистісного спілкування тощо. А з появою пультів дистанційного управління, як вважають психологи, у підлітковому та дитячому середовищі розвинулися такі негативні явища, як невміння зосереджуватися, доводити почату справу до кінця, відсутність концентрації уваги, що суттєво позначається на якості навчання школярів [5;206].

Також в “епоху телебачення” не зменшується популярність радіо. Це пояснюється, насамперед, специфічними, притаманними тільки йому можливостями. Зокрема, радіо не потребує абсолютної уваги і дає слухачеві ширший діапазон самостійності. У наш час радіо перетворюється переважно на фонове джерело інформації, яку слухач отримує під час інших занять. Оперативність і швидкість передачі та прийому повідомлень є характерними рисами радіо. Воно відіграє основну роль у гострі, кризові моменти суспільно-політичного розвитку, перетворюючись іноді на єдине джерело об’єктивної інформації. Радіо вимагає меншого технічного забезпечення для виходу в ефір, ніж телебачення, до того ж значення цього факту посилюється в умовах монопольного характеру виробництва та передачі телеінформації, коли полегшується контроль за її змістом. Оперативність радіо часто дає йому змогу першим вплинути на формування в людини попередніх установок, які визначають подальше становлення її ціннісних ідеалів. З іншого боку, швидкий темп передачі новинних та інших повідомлень, неможливість їх повторного прослуховування певною мірою перешкоджають їх фіксації в пам’яті суб’єкта. Але, якщо надана інформація є особистісно значущою для реципієнта або повторюється достатню кількість разів (наприклад, реклама), рівень її запам’ятовування і, відповідно, впливу на аудиторію може бути досить високим. Головним інструментом радіо є слово, що звучить в ефірі. Радіо – це, в першу чергу, голоси людей, живе мовлення, а також музика, багатство звукових фарб навколишнього світу. Слово в радіокомунікації є “сигналом сигналів”, що викликає в мозку підлітка складний ланцюг уявних картин та емоцій. Інтенсивність уявлень та асоціацій залежить, насамперед, від змісту, насиченості й форми матеріалу. Впливовим джерелом інформації в суспільстві продовжує залишатися преса. Це забезпечується такими її особливостями, як поглибленість узагальнень і коментарів, аналітична інтерпретація подій, свобода у виборі часу і місця для сприйняття інформації, можливість читача

С *морфемой* мы связываем такие параметры символа и его функционирования, как: *форма* – определяет вид символа, его образ; *объективация* – процесс формального выбора и связывания внутреннего образа с внешним материальным или знаковым объектом; *параметры экстернализации* – процесс переноса содержания символического образа (смысла) на опредмеченный носитель (материальный или знаковый объект), их слияние.

Второй структурной составляющей символического конструкта, выступающей основным фактором внутреннего познания является *метаморфема*. С ней мы связываем следующие параметры функционирования символа: *смысл* – субъективное значение психических содержаний символического образа, связанное с его целевой функцией; *содержание* – категории, в которых эксплицируется смысл символа; *направленность* – целевая ориентация символа, его телеологическая функция.

В любой системе (внешней – социальной, или внутренней – психической) символический конструкт присутствует как скрытая, латентная предпосылка, основанная на бессознательных коллективных системообразующих паттернах (архетипах). В активности человека символ, как скрытая предпосылка активности, имеет следующие *формы репрезентации*: смысловую (личный смысл, отношение); образную; повествовательную, или норративную; поведенческую. Таким образом, символ проявляется в виде отношения, образа, норратива и поведенческого акта.

Процесс анализа символа подчиняется ряду закономерностей, которые обусловлены как его природой, так и его функционированием (см. Кирло, 2010): 1) в отношении символической реальности ничего не является бессмысленным, или не имеющим значения, все значимо; 2) в символической реальности все взаимосвязано друг с другом, одно так или иначе соотносится с другим; 3) при определенных условиях количественные характеристики переходят в качественные; 4) все частные характеристики связаны с характеристиками совокупности; 5) серии символов соотносятся друг с другом упорядочено, по аналогии с тем как отдельные элементы (символы) упорядочены внутри серии; 6) порядок назначается общим значением символических констелляций (символических совокупностей).

Следовательно:

1. Семиотически репрезентированная совокупность психических объектов составляет символическую реальность. *Символическую реальность* мы рассматриваем как *сформированную на базе естественных глубинных психических предпосылок совокупность внутренних и внешних, осознаваемых и не осознаваемых явлений, представленных для восприятия субъекта в качестве символов или объектов, имеющих символическое содержание*.

2. Элементарной единицей символической реальности выступает *символический конструкт*. *Символический конструкт* – это упорядоченное функциональное единство множественных смыслов, заключенных в унифицированную форму знака. Наделение знака глубинным множественным смыслом трансформирует его в символ.

Вследствие сказанного выше мы приходим к формулированию двух ведущих *системных принципов арт-терапии*: 1) *принцип циркулярной причинности* – описывающий причинную синхронизацию феноменов, разворачивающихся между уровнями телесной, психической и социальной

организации индивида; 2) принцип межмодального переноса – предполагающий перенос содержаний и формирование функциональных аналогов между различными проявлениями культуры, поведения и психики человека (см. Самохвалов, 1999).

Данные принципы выступают в качестве основных в практике системно-аналитической арт-терапии, разрабатываемой группой специалистов в рамках интермодального системного подхода в психотерапии. Следует отметить, что данный подход представляет синтез психотерапевтических и развивающих методов, объединенных идеей целостности, в соответствии с которой человек рассматривается в контексте динамики систем различной степени сложности. Это позволяет анализировать поведение с опорой на системную динамику явлений, происходящих в глубинах психики и находящихся выражение в теле и психосоциальных процессах. Предметом интеграции выступают методы, традиционно разрабатываемые в рамках классической арт-терапии, телесно-ориентированной психотерапии, психодрамы и системной психотерапии. Модальностями, выступающими гранями внутреннего мира личности, относительно которых организуется психологическая помощь выступают: психика, телесность, семья, социальный статус, экологическое самосознание, поведение и культурный контекст. Центральным звеном практической деятельности в рамках данного подхода выступают не методологические абстракции, а человек, как субъект своего многообразного опыта и творческих осмыслений.

Основными положениями метатеории, в рамках которых осуществляется поиск практических стратегий и разработка методов, выступают следующие категории: **системность** – любой феномен рассматривается как целостное единство его содержаний и связанных с ними процессов; системность явлений прослеживается во взаимосвязи психических феноменов, творчества, самореализации, в развитии внутреннего мира личности и поведения, в динамике семейной системы, общества и культуры; **аналитичность** – указывает на возможность понимания внутренних и внешних закономерностей в динамике системных процессов и явлений, через их рациональное и интуитивное познание; процесс познания связан с процедурами интерпретации и поиска системных взаимосвязей, с последующей их интеграцией и осознанием; **интермодальность** – выступает в качестве возможности трансляции (переноса) содержаний из одной сферы субъективного опыта в другую. Даная стратегия является инновационной и интегрирующей, соответственно сферами, в которых осуществляется поиск новых психотерапевтических и развивающих стратегий, выступают: тело, психика, семья, общество, природа и культура.

Резюме. В статье дается методологическое обоснование системно-аналитической арт-терапии, как части интермодальной системной стратегии в психотерапии. Формулируются центральные категории, понятия и принципы. **Ключевые слова:** теория систем, теория символа, символ, системность психики.

Резюме. У статті дається методологічне обґрунтування системно-аналітичної арт-терапії, як частини інтермодальної системної стратегії в психотерапії. Формулюються центральні категорії, поняття і

можливості за допомогою штучних пристроїв, проте лише ХХ ст. засвідчило, яких обширів та меж може сягати таке посилення.

Глобальне інформаційне суспільство формується локально, у різних країнах цей процес йде з різною інтенсивністю і особливостями. Але оминути вплив сучасних ЗМІ майже не можливо. Організації використовують інформацію у все більших масштабах з метою підвищити ефективність, стимулювати інновації, укріпити конкурентоспроможність. По-друге, інформація стає предметом масового споживання у населення. По-третє, відбувається інтенсивне формування інформаційного сектору економіки, який зростає більш швидкими темпами, ніж інші галузі.

Н.С. Леонов справедливо виділяє: «Інформація, як ніколи, стала інструментом влади. Коли стало відомо про сприйняття людською психікою навіювання, інформація у вигляді пропаганди і агітації стала головним важелем управління людьми. Вона поступово замінила собою грубу силу, насилля, яке довгий час вважалося єдиним зряддям управління»[3].

Саме через ЗМІ серед різних категорій населення (читачів, слухачів, глядачів) пропагуються певні ціннісні установки, світоглядні стереотипи та моделі поведінки, внаслідок чого спільні смаки і форми культурного споживання поширюються як серед привілейованих, так і малозабезпечених категорій населення. З огляду на це, у змаганні за культуру мас-медіа перебувають практично поза конкуренцією.

З раннього дитинства людина опиняється в інформаційному полі, вона не може жити без інформації, сприймаючи її через безліч каналів, і на основі її обробки формує свою поведінку. Мас-медіа створюють своєрідний інформаційний світ, за допомогою якого людина формує певний світогляд щодо способу і стилю життя, типів поведінки тощо.

Кожна ланка системи ЗМІ має свою специфіку, переваги і недоліки. Одне з провідних місць серед інших ЗМІ посідає телебачення. Воно лідирує і за масштабами охоплення аудиторії, і за оперативністю передачі інформації. Серед специфічних ознак телебачення, які відрізняють його від інших ЗМІ, відзначають простоту використання його в ролі джерела інформації (телебачення не вимагає особливого освітнього рівня споживача і характеризується доступністю у сприйнятті повідомлення); одночасність події і її відображення; наочність, можливість активного спілкування в ході перегляду телепередач та інші. Завдяки здатності поширювати на величезні території звукові й зорові образи, навіть одночасно з подією, телебачення сприяє подоланню фізичних перешкод простору і часу між джерелом інформації та аудиторією.

Хоча телебачення має такі переваги перед радіо, як наявність візуального ряду, його оптико-акустичне інформування вимагає зосередженості, уваги, мобілізації психофізичних зусиль, а це більшою мірою стомлює людину, викликає велике напруження нервової системи. Як і будь-який інший соціальний феномен, існування ЗМІ має як позитивні, так і низку негативних наслідків. Однак питома вага останніх значно зростає зі зменшенням віку реципієнта повідомлень мас-медіа. Соціологічні дослідження останніх десятиріч, які проводилися як в Україні, так і за кордоном, неодноразово підтверджували, що в структурі дитячого і молодіжного дозвілля стабільно переважає перегляд телепередач як найбільш доступна, універсальна форма проведення вільного часу. На думку дослідників, найсильніший вплив

інструментом для розповсюдження повідомлень, які впливають на суспільну свідомість. А. Моль пише про ЗМІ: «Вони фактично контролюють всю нашу культуру, пропустивши її через свої фільтри, виділяють окремі елементи із загальної маси культурних явищ і надають їм особисту вагомість, підвищують цінність однієї ідеї, знецінюючи іншу, поляризують таким чином все поле культури» [4]. Те, що не потрапило до каналів масової комунікації, в наш час майже не впливає на розвиток суспільства. Таким чином сучасна людина не може оминати вплив ЗМІ. З кожним днем ми все ближче наближаємось до інформаційного суспільства, науковці винаходять нові пристрої, які полегшують нам життя. Але це зараз, у ХХІ столітті, ми маємо чим похизуватися, коли для цього є всі умови. Але мало хто замислюється як це все розпочиналось, адже ми не завжди могли читати газети, слухати радіо, спілкуватися в Скайп (далі Скайп). А якими ж були найперші засоби масової інформації, як відбувався комунікативний процес у наших предків?

Люди з давніх часів використовували як опосередкований засіб спілкування малюнки, так, різні символічні знаки. Процес комунікації проходив за допомогою вербальних і не вербальних засобів, люди спілкувалися, обмінювались інформацією. Приблизно десять тисяч років тому почали винаходити різноманітні засоби та методи фіксації і передачі інформації. Було, зокрема, розроблено та випробувано багато моделей письма: вузликів, піктографічне, петрогліфічне, ієрогліфічне, алфавітне та деякі інші, з яких найпоширенішими виявилися дві останні. Писемність сприяла зростанню торгівлі, економіки, зовнішніх зносин, обміну знаннями та вміннями. Інформація, зафіксована в одному місці, могла бути передана в інше, причому не обов'язково автором інформації. Істотно полегшилося ведення господарства, торгівлі. Головне ж, звичайно, в іншому: здобуті знання не втрачалися, а накопичувалися, передавалися як в просторі – від людини до людини, так і в часі – від покоління до покоління.

З часом виникло книгодрукування. Винайдення методу механічного тиражування книг забезпечувало їх здешевлення, збільшення числа копій; завдяки невеликому формату та компактності викладу матеріалу ставало ймовірним збереження у вирі історії бодай одного з примірників.

Революційним для книгодрукування стало відкриття, зроблене в середині XV ст. збіднілим патрієм Йоганом Гутенбергом. Він поєднав в одній технології використання розбірних металічних літер (кожна з яких відливалась окремо), складання з них в рамі певного тексту, нанесення фарби й одержання, за допомогою пресу, відбитків. Все це ставало невід'ємною частиною суспільного життя, перед нами відкривались все нові й нові простори.

Але безперечно, з появою мас-медіа розвиток масового спілкування набув іншого технологічного змісту, що дало поштовх для зміни природи масової комунікації як процесу поширення інформації, повідомлень за допомогою технічних засобів (телебачення, радіо, кіно, звукозапис, відеозапис, а також нових медіа – комп'ютерних мультимедіа). Природно, винайдення радіо, дротяного та хвилевого зв'язку, початок телетрансляцій тощо, стали великими зрушеннями в цьому напрямку. Але найвагоміше серед них — комп'ютеризація суспільства.

Коли американець Норберт Вінер придумав для нової науки назву "кібернетика", мабуть, він і сам не чекав, яких змін зазнає цивілізація від неї через кілька десятків років. Люди здавна мріяли посилити свої аналітичні

принципи. **Ключові слова:** теорія систем, теорія символу, символ, системність психіки.

Summary. The article gives methodological background for system-analytic art therapy as part of intermodal system strategy in psychotherapy and formulates basic categories, concepts and principles. **Keywords:** system theory, symbol theory, symbol.

Література

1. Людевіг К. Системная терапия. – М.: VERTE, 2004. – 280 с.
2. Кирло Х. Словар символів. – М.: Центрполиграф, 2010. – 525 с.
3. Самохвалов В.П. Психоаналитический словарь и работа с символами сновидений и фантазий. – Симф.: Сонат, 1999. – 184 с.
4. Свасьян К.А. Проблема символа в современной философии. – М.: Академический проект, 2010. – 224 с.
5. Стайн М. Юнговская карта души: Введение в аналитическую психологию. – М.: Когито-Центр, 2010. – 256 с.

Подано до редакції 23.09.2011

УДК: 159.9.016.1

ВОЗМОЖНОСТЬ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ОБОСНОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО КОНТАКТА В ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПСИХОТЕРАПИИ

*Шмигель Наталья Евгеньевна,
к.п.н., председатель Симферопольского
отделения Национальной Лиги психотерапии,
психосоматики и медицинской психологии Украины*

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Одним из самых востребованных явлений на современном этапе развития психологии является феномен телесности человека. Теоретическая сторона направления представлена в основном работами классиков психологии телесности. В практической психологии этот интерес материализуется в росте популярности телесно-ориентированной психотерапии (ТОП).

Массовое увлечение методами ТОП наряду с безответственным отношением к выбору техник для работы с телом начинающими психологами вызывает негативное отношение со стороны представителей других направлений психотерапии.

Недоступность научных источников, предоставляющих базовые знания по психофизиологии метода в лучшем случае стимулирует исследовательскую активность практикующих психологов, в худшем – оставляет надеяться на собственную интуицию и опыт, а также уповать на возникновение психосоматического резонанса. Не являются исключением и такие случаи, когда работа с телом клиента превращаются в банальный процесс угадывания.

Все это заставляет лишний раз задуматься о необходимости выработки единой методологической базы и поиска путей теоретического обоснования основных методов и приемов ТОП.

Основная проблема заключается не в отсутствии научных источников, способных пролить свет на теоретический аспект телесно-ориентированной психотерапии, а в отсутствии единого теоретического поля, общей теоретической концепции, единого понятийного аппарата, способного объединить специалистов, работающих с телом. Известно, что телесно-ориентированная психотерапия – это удачный сплав восточных оздоровительных практик, мануальных техник и современных методов работы с телом и сознанием человека. Кроме того, специалисты с психологическим образованием никогда не обладали приоритетным правом использования в своей работе сомато-ориентированных методов, наоборот, до недавнего времени, отчасти, благодаря психоанализу, в психологической среде считалось неприемлемым использование телесного контакта. На сегодняшний день методы телесно-ориентированного воздействия как и техники мануальной работы с телом применяются в самых различных отраслях специалистами широкого круга профессий.

Все выше перечисленное, с одной стороны, объясняет отсутствие конкретной методологической базы телесной психотерапии, а с другой, - подчеркивает необходимость глубоких научных исследований в этом направлении.

Анализ последних исследований и публикаций, посвященных феномену телесности, доказывает важность глубокого изучения проблемы в единстве трех составляющих: тела, души и разума. В различных направлениях психологической науки это единство рассматривается с точек зрения разных концептуальных позиций. Подобное разнообразие подходов к изучению природы человека только обогащает науку.

Не смотря на разнообразие теоретических подходов, большинство исследований подчеркивает важность развития телесных ощущений и физического контакта с матерью на ранних стадиях онтогенеза.

Телесное Эго – это первая идентичность, которую развивает ребенок. Маленький ребенок переживает и ощущает всем телом. Телесное ощущение едино с ощущением существования – ощущением бытия самим собой. Это базовая телесная идентичность, которая является основой дальнейшего развития Эго [3].

В теле находится исходная способность к установлению границ. Первые физические границы устанавливаются телесно. Границы здесь ощущаются кожей, поверхностью тела. Этот этап начинается в то время, когда эмбрион впервые касается стенок матки, в большой степени установление границ стимулируется во время родов, а продолжается через прикосновение в первые годы жизни. Это базовый вид границ, который говорит мне, где заканчиваюсь я (мое тело) и начинается окружающий мир [3].

Объективацией внешней границы телесности является кожа, поверхность тела. Кожная оболочка — это «место», где заканчивается человеческое тело и начинается окружающая среда. Посредством стимуляции поверхности тела, как его пространственной границы, происходит генезис самосознания - физическое выделение себя из внешнего мира, выделение Я из не-Я [2].

Изучением совокупности явлений, которые происходят на границе контакта "организм - окружающая среда" занимается гештальт-терапия [6].

УДК 37.017:316.774

ОКРЕМІ АСПЕКТИ ВИХОВНОГО ВПЛИВУ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ НА СУЧАСНЕ СУСПІЛЬСТВО ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*Бодненко Дмитро Миколайович,
кандидат педагогічних наук
кафедра інформаційних технологій
і математичних дисциплін*

Інституту лідерства і соціальних наук

*Нестеренко Людмила Валеріївна,
студентка гуманітарного інституту*

Київський університет імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми. Радіо, преса, телебачення – це все засоби масової інформації, без яких ми важко уявити своє життя. Інколи здається, що вони виникли ще до появи перших людей, або й, навіть, створили їх. Від цих слів стає моторошно, адже ми знаємо з історії, що все було навпаки: спочатку була людина, а потім «було слово», і з часом виникла мова, а вже з розвитком технологій з'явилися перші, досить примітивні ЗМІ. З розвитком мови, люди почали спілкуватись, об'єднуватись у групи, поряд з цим розвивалася наука про масову комунікацію. Знаходились ті, хто цікавився цим, і прагнув зрозуміти, чому спілкування так впливає на особистість, ті, що зуміли зрозуміти, стали весільними, адже могли за допомогою слова керувати іншими, нав'язувати їм свої думки. Як відомо прогрес не стоїть на місці, з появою газет, радіо, а потім телебачення, настала ера «масової комунікації», ми самі створили сприятливі умови для її розвитку та існування. Інформація була усюди, люди ставали обізнаними, знали все й про всіх, але й водночас, ставали заручниками цієї інформації. З часом з'явилися комп'ютери, які відкрили для нас ще один канал інформації – Інтернет.

Аналіз публікацій. Вплив засобів масової інформації на суспільство та особистість досліджували Г. Лассуел, М. Маклуен, К. Райт; функції мас-медіа виокремлюють Б. Фірсов, І. Фомічова, Н. Богомолова, С. Шандрук, Л. Масол, Л. Мардахаєв; теорії ЗМІ аналізують Л. Матвеева, Т. Анікеева, Ю. Мочалова; висвітлюють особливості впливу мас-медіа на особистість Г. Апостолюка, В. Арбеніна, О. Волянська та інші.

Глобальна інформаційна цивілізація, що формується на рубежі останніх тисячоліть, визначила інформацію своїм базовим параметром – видавнича справа, преса, радіо, телебачення, комп'ютерні технології, інші засоби електронного зв'язку – стали провідними чинниками економіки, виробничої, наукової, освітньої, політичної та інших сфер суспільної діяльності.

Мета даної статті. Проблемою, яку ми розглядатимемо у цій статті є існування ЗМІ без інформаційних технологій, а також їхній вплив на суспільство в цілому.

Написання нами цієї статті було пов'язане з досягненням таких **цілей**:

✓ З'ясувати якими були ЗМІ на початку свого існування, та як змінилися з появою інформаційних технологій;

✓ Проаналізувати вплив інформаційних ЗМІ на сучасне суспільство.

Основна частина. Засоби масової комунікації стали головним

М.Й. Боришевський, В. В. Давидов, Н. Ю. Максимова, М.С. Неймарк, Т.М. Тітаренко, Д. І. Фельдштейн); принцип єдності теорії та практики психолого-педагогічного дослідження (О. К. Дусавицький, Г. В. Ложкін, С. Д. Максименко).

Практичне значення отриманих результатів полягає в розробці програми методів діагностики і розвитку креативних здібностей майбутніх психологів-практиків засобами арт-терапії; результати дослідження можуть підвищити психолого-педагогічну компетентність викладачів, забезпечити постановку завдань, адекватних меті навчання, використовуватись для підвищення якості підготовки студентів – майбутніх психологів-практиків.

Висновки. Таким чином, дисертаційне дослідження „Розвиток креативних здібностей майбутніх психологів-практиків засобами арт-терапії” має детальне обґрунтування та підставу для подальшого теоретичного та експериментального вивчення.

Резюме. В статті излагається обоснование темы диссертационного исследования, раскрывается цель и задачи исследования, методологические и теоретические основы, а также его практическая значимость.

Резюме. У статті викладається обґрунтування теми дисертаційного дослідження, розкривається мета і завдання дослідження, методологічні та теоретичні основи, а також його практичне значення.

Summary. The article outlines the theme of the research study, revealed the purpose and objectives of the study, methodological and theoretical foundations, as well as its practical significance.

Література

1. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В.Н.Дружинин. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 368 с.
2. Моляко В. А. Психологические проблемы творческой одаренности / В.А.Моляко. – К.: Знание, 1995. – 52 с.
3. Пов'якель Н. І. Креативність як передумова та показник професійної обдарованості практичного психолога: відмінності, проблеми адаптації та розвитку // Актуальні проблеми психології: Зб. Наукових праць: Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога. – Вип. 3 (II частина). – К.: Вона Mente, 2002, - С. 288 – 292.
4. Потапова В. Д. Сучасні психологічні проблеми: тенденції підготовки майбутніх спеціалістів-психологів. //Зб наукових праць Східноукраїнського нац. ун-ту ім. В. Даля "Тенденції та сучасні психолого-педагогічні проблеми підготовки фахівців у вищій школі", 2002. – С. 24-28.
5. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості / В.В. Рибалка. – К: ІЗМН, 1996. – 236 с.
6. Семиченко В. А. Психологічна структура педагогічної діяльності: [навч. посіб.] / В.А. Семиченко, В.С. Заслуженюк. – Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К.: Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2000. – 231 с.
7. Холодная М. А. Психологические механизмы интеллектуальной одаренности // Вопросы психологии. – 1993. - № 1. – С. 32 — 39.

Подано до редакції 06.09.2011

Ключевым понятием гештальт-терапии является термин "контакт". Контакт - это опыт, опыт функционирования границы между организмом и окружающей средой. Контакт есть осознание поля, которое является нашим полем, и в то же время - это двигательный ответ, который производится в этом поле, осознание усваиваемого нового и выражение нашего отношения к нему.

Контакт предполагает всегда наличие внешнего объекта. По мнению гештальтистов, говорить о контакте с самим собой является заблуждением, потому что невозможно "питаться самим собой"; необходимо идти навстречу окружающему миру и черпать из него [11].

Встреча с миром происходит через соприкосновение с объектами внешнего мира, через него же происходит осознание собственных границ. В психотерапии роль Другого, как объекта внешнего мира, выполняет психотерапевт. В рамках психотерапевтического сеттинга, в процессе осуществления контакта с этим Другим, происходит осознание границ личности и ее встреча с внешним миром. В телесно-ориентированной психотерапии этот контакт осуществляется в буквальном смысле через физическое прикосновение к телу клиента.

В телесной психотерапии прикосновение является одним из основных принципов работы, одним из видов контактных каналов и инструментом интервенции. Через прикосновение терапевт устанавливает проприоцептивный и кинестетический контакт с клиентом, расширяя тем самым свои диагностические и терапевтические возможности [1].

Прикосновение не только способствует непосредственному включению тела в психотерапевтический процесс, оно также вызывает реакцию переноса и помогает обнаружить проблемные зоны границы [5].

Выделение нерешенных ранее частей общей проблемы, которым посвящается данная статья. Несмотря на то, что роли прикосновения в психотерапии хоть и не много, но все же уделяется внимание, тем не менее, какие-либо научные исследования, объясняющие причины и сам механизм такого мощного воздействия физического контакта человеческой ладони с телом другого человека по-прежнему отсутствуют. В медико-психологической литературе в качестве основных рассматриваются две версии: о явлении возрастной регрессии, когда прикосновение к телу человека вызывает воспоминания о физическом контакте с матерью [8] и версия о тепловом эффекте, успокаивающе воздействующем на психику человека [9].

Формулирование целей статьи (постановка задачи). Так как поле исследовательской деятельности нам видится достаточно большим, в рамках данной статьи мы остановимся на одном аспекте проблемы. Мы осуществим попытку объяснить природу психокоррекционного эффекта и механизма воздействия конкретного приема, используемого в телесной психотерапии – прикосновения, или физического контакта рук терапевта с телом клиента.

Используя теоретический анализ научных источников, соответствующих заявленной теме, и опираясь на многолетний практический опыт работы в рамках телесно-ориентированной психотерапии, попытаемся найти теоретические ответы на поставленные практикой вопросы.

Изложение основного материала исследования. Психологический механизм психотерапевтической работы с телом в режиме физического

контакта (с помощью прикосновений) можно объяснить, используя терминологию гештальт-терапии.

По своей природе процесс, происходящий в теле во время телесно-ориентированной работы, напоминает классический «цикл контактов» и вполне может быть описан в рамках четырех условных фаз процесса построения-разрушения гештальтов [4; 6; 11].

Используя терминологию гештальт-терапии можно объяснить, что происходит в теле человека в первой фазе цикла контактов - фазе «предконтакта». Так же, как и в гештальт-терапии, в фазе «предконтакта» фоном является тело человека и в нем начинает возникать ощущение (начинает формироваться гештальт). Это ощущение - признак наиболее актуальной потребности организма, которая развивается в данный момент. Под термином "потребность" в гештальт-терапии подразумевается импульс, желание, незавершенная ситуация, все, что составляет суть, "зерно" ситуации. В психологии для обозначения явления, стремящегося к завершению, также используют и другие термины: прерывание потока аффективных чувств или «прерванное движение любви» по Б. Хеллингеру [10], первичная боль или боль первопричины [7], эмоциональная травма, невротическое «хождение по кругу» и т.д.

Итак, следуя логике происходящих в цикле контактов событий, в первой фазе гештальт должен отделиться от фона, чтобы начать образовываться и затем "пойти на контакт" с окружающей средой, приобретая все более и более четкие контуры. Как правило, в ходе происходящего, первой возникает эмоция, вслед за ней могут появиться воспоминания и ассоциации - образы и переживания разной модальности.

Если эмоция достаточно сильная, а завершение «всплывшей» ситуация жизненно необходимо для дальнейшего качественного функционирования организма, наступает следующая фаза, которая в гештальт-терапии называется «контактированием». На этой фазе гештальт, то есть фигура, которая отделилась от недифференцированного фона, отходит на задний план, чтобы снабдить фон (тело) энергией. Процесс «проживания» актуализированной ситуации полностью захватывает сознание человека, он целиком погружается в мир тех эмоций, которыми была наполнена когда-то травматичная ситуация. С этого момента возбуждение, энергия мобилизуются и позволяют организму обратиться к окружающей среде, чтобы изучить предоставляемые возможности и удовлетворить свою потребность.

На этой фазе очень важным является достаточное количество ресурса для успешного прохождения внутренней работы и качественного завершения гештальта. Для этого в телесной психотерапии применяют разнообразные «поддержки» и «заземления», осуществляемые прикосновениями различной плотности (например, стихии «земля» и «метал» в биосинтезе). Так как зачастую работа с телом происходит в режиме котерапии, то такого «заземления», как правило, бывает вполне достаточно для поддержки клиента и наполнения его тела необходимым ресурсом.

Если физических ресурсов (прикосновений) достаточно, а опыт и знания терапевта позволяют продвинуться дальше, наступает фаза «финального контакта». В этот момент окружающая среда отступает на задний план, и образуется новая фигура - выбранный объект. Это самый важный и ответственный этап психотерапевтического сессинга.

Мета даної статті: теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити умови ефективного розвитку креативних здібностей майбутніх психологів-практиків засобами арт-терапії.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до мети визначено такі завдання дослідження:

1. На основі вивчення філософської та психолого-педагогічної літератури розглянути основні підходи до проблеми розвитку креативних здібностей, їх діагностики й формування.

2. Визначити критерії, показники та рівні сформованості креативних здібностей майбутніх психологів-практиків засобами арт-терапії.

3. Описати й з'ясувати особливості використання арт-терапевтичних методів з метою розвитку креативності студентів.

4. Розробити й експериментально перевірити ефективність розробленої методики розвитку щодо підвищення рівня креативних здібностей майбутніх психологів-практиків засобами арт-терапії.

Об'єктом дослідження є розвиток креативних здібностей майбутніх психологів-практикантів засобами арт-терапії. Предмет дослідження – форми і методи розвитку креативних здібностей майбутніх психологів-практикантів засобами арт-терапії.

Для вирішення окреслених завдань та досягнення поставленої мети використано такі методи дослідження: теоретичні – аналіз наукової літератури (з метою вивчення наявних підходів до вирішення проблеми дослідження та створення експериментальної методики); системно-структурний аналіз (для обґрунтування сутності, змісту, рівнів сформованості готовності до розвитку креативних здібностей майбутніх психологів-практиків засобами арт-терапії); емпіричні – діагностичні методи (кейс-метод, тестування, анкетування для виявлення рівня сформованості готовності до розвитку креативних здібностей засобами арт-терапії); формулючий експеримент (для перевірки гіпотези дослідження й ефективності запропонованої програми розвитку); математичної статистики (для з'ясування кількісних та якісних характеристик одержаних результатів). Методологічною основою дослідження стали принципи розвитку, універсального взаємозв'язку, системності, цілісності; теоретичні положення філософії щодо діяльнісної сутності розвитку особистості; культурологічний, диференційований, особистісно зорієнтований, особистісно-діяльнісний, компетентісно зорієнтований та цільовий підходи до пізнання фактів, явищ і процесів; концепції гармонізації, гуманістичної виховної системи та культурологічна концепція; сучасні положення теорії наукового пізнання.

Теоретичною основою дослідження стали положення про єдність психіки і діяльності (О. М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн); принцип детермінації та суб'єктивної активності в їхньому взаємозв'язку (К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, Г.О. Балл, А.В. Брушлінський, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, В.А. Роменець); принцип системного підходу в психології (І. Д. Бех, Б. Ф. Ломов, В. О. Моляко, В. А. Семиченко [6], О. В. Скрипченко та ін.); системно-структурний підхід до вивчення креативних здібностей (Л. С. Виготський, А.В. Петровський); принцип психолого-педагогічного сприяння становленню і розвитку особистості (Л.І. Божович,

Н.І.Пов'якель, Я.О.Пономарьов, В.В.Рибалка [5], Б.М.Теплов, О.К.Тихомиров, М.О.Холодна [7], Ф.Баррон, Е.Боно, Дж.Гілфорд, К.Дункер, П.Торренс та ін.), досліджено параметри креативного середовища як важливого чинника розвитку творчої особистості (В.М.Дружинін [1], А.Б.Коваленко, Н.І.Пов'якель [3], В.О.Моляко [2] та ін.), що сформувало умови для визначення на цій основі глибинних системоутворювальних характеристик креативної особистості та вивчення характеристик творчої особистості (Н.Г.Алексєєв, П.С.Альтшуллер, І.С.Булах, А.Г.Виноградов, В.О.Моляко, О.П.Саннікова, О.В.Скрипченко, І.М.Семенов, Є.Г.Юдін та ін.). Деякі автори (В. Д. Потапова, М. І. Дьяченко, Л. А. Кандилович та ін.) вважають, що розвиток творчої активності і професійної пластичності стає стратегічним напрямом сучасної освіти в профілі будь-якого спрямування. Це стосується й процесу підготовки психологів, успішна діяльність яких визначається здібністю до швидкого пошуку адекватних рішень в нестандартних ситуаціях. Але на сучасному етапі змін і розвитку в системі освіти процес підготовки майбутніх психологів-практиків у вищій школі направлений на розвиток інтелектуальної сфери студентів, а не на розвиток інтуїції. Ігнорування процесу розвитку інтуїції, творчих здібностей у психологів, на думку В. Д. Потапової [4], позбавляє особу вагомими можливостями адаптації (природної, соціальної, професійної) до нестандартних умов.

Але між розумінням проблеми і практичним втіленням у навчальному процесі спеціалізованих програм з розвитку креативних здібностей виникають труднощі, пов'язані насамперед з недостатньою визначеністю теоретичних питань, що врешті викликає значну кількість практичних ускладнень.

Вчені розглядають креативність лише в межах якісно високого інтелекту як різновид інтелектуальної поведінки (Г. Айзенк, Д. Векслер, Р. Стернберг, Л. Термен, У. Уайсберг й ін.). В. М. Русалов та Л. І. Полтавцева розглядають креативність як аспект інтелекту людини. М. О. Холодна [7] визначає креативні здібності як один з чотирьох типів інтелектуальних здібностей або властивостей інтелекту поруч з конвергентними здібностями, здатністю до навчання й пізнавальними стилями.

У сучасній українській психологічній науці креативність розглядається як характеристика інтелекту, який є цілісним інтегрованим психічним утворенням і забезпечує породження, конструювання й перебудову особистісних ментальних моделей світу (М. Л. Смульсон).

Дослідження, присвячені вивченню особистісних і мотиваційних змінних як джерела креативних здібностей, описали В. М. Дружинін [1], Ж. Желад, Р. Кеттелл, М. Коллінз, Д. Маккинон, К. Мартиндейл та ін. Креативність як багатомірне явище, що містить як інтелектуальні, так і не інтелектуальні (особистісні, соціальні) якості, розглядають Д. Б. Богоявленська, Н. С. Лейтес, А. О. Реан, К. Хеллер, Дж. Фельхьюзен. Креативність через поняття обдарованість, що є інтегральним явищем, досліджували О. І. Кульчицька, О. М. Матюшкін, В. О. Моляко [2] та інші. Проте, у роботах сучасних авторів не приділяється достатньої уваги саме розвитку креативних здібностей засобами арт-терапії. На висвітлення цих проблем і спрямована ця дисертаційна робота.

Как правило, это драматические ситуации детства, связанные с одним из родителей. Благодаря механизму возрастной регрессии субъект целиком погружается в событие из прошлого, переживает сильные эмоции и его тело наполняется четко-выраженными физическими ощущениями, иногда очень неприятными (боль, холод, ощущения давления, распираания или жжения, покалывания и т.д.).

На какое-то время происходит полное захватывание тела и сознания клиента переживаемым событием, когда нет больше ни фигуры, ни фона, ни границ между субъектом и объектом. Этот этап работы как никакой другой требует от терапевта высокого мастерства в умении поддерживать раппорт с клиентом. В состоянии дереализации человек способен потерять чувство времени, по его субъективным ощущениям процесс затягивается на часы, а длится на самом деле считанные минуты. Но в эти минуты как раз и происходит основное событие телесно-ориентированной работы.

Если работа проделана правильно, то есть прошлая ситуация для клиента получила свое благополучное завершение, появляется возможность финального контакта, то есть полного удовлетворения проявленной потребности. Наступает момент, когда человек переживает полное единство между своей потребностью и ресурсом, полученным из окружающей среды. Образуется целостный и завершённый гештальт. Испытываемые на этой фазе эмоции человека имеют выражено положительную характеристику: от безмятежного покоя до состояния эйфории и счастья. Тело максимально расслаблено, наполнено теплом и легкостью, иногда присутствует ощущение парения и невесомости.

Эта фаза называется фазой постконтакта. В фазе полного контакта граница открылась таким образом, чтобы впустить объект опыта, а в фазе постконтакта граница закрывается на этом прожитом опыте. Начинается работа по ассимиляции, и, в результате интеграции, происходит рост. В телесно-ориентированной практике на этой фазе применяются определенные виды завершающих процедуры прикосновений (при необходимости осуществляется контакт всем телом) или ряд дополнительных приемов для оказания поддержки.

Именно эта фаза работы является столь привлекательной и ресурсной для участников телесно-ориентированных групп. Но не стоит забывать, что этому «состоянию блаженства» предшествует, как правило, очень сложная, порой болезненная (в прямом смысле слова) предварительная работа клиента над собой, мужественное преодоление им своих детских страхов и деструктивных установок.

Выводы по исследованию и перспективы дальнейших исследований в данном направлении. Мы описали лишь часть «психосоматических событий», происходящих во время сеанса телесно-ориентированной психотерапии. Этими событиями внутренней жизни не исчерпывается суть психотерапевтической работы с телом. Получаемый в результате телесно-ориентированного воздействия «лечебный эффект» не был бы столь полным и существенным, если бы в организме человека не происходил ряд других, не менее важных процессов, на фоне основного происходящего психотерапевтического физического контакта.

Телесно-ориентированная работа, выполняемая в определенных условиях и с применением специально подобранных техник, способствует

возникновению множества дополнительных воздействий, обладающих психокоррекционным и психотерапевтическим эффектом.

Речь идет об известном психокорректирующем эффекте измененного состояния сознания. Кинестетический транс не только способствует созданию оптимальных психофизиологических условий для благоприятных изменений в психосоматической сфере человека, он также создает для клиента дополнительную поддержку, ассоциирующуюся для него с внешней опорой. Процесс чувственного осознания кинестетических ощущений и работа с целостным кинестетическим образом, являющим собой телесно-образное отражение конкретных психоэмоциональных состояний, также заслуживает особого внимания. Таким образом, перед нами предстает новое исследовательское поле для поиска концептуальных основ практической реализации методов и приемов телесно-ориентированной психотерапии.

Summary. This article demonstrates the possibility of theoretical foundation of uses of body-based psychotherapy's methods in psychological practice. The phenomenon of physical bound and those of its function as a contact with the community and the image-building "Me" is the main object of study. Such type of physical contact like touch a human body serves as the main analyzed psychotherapeutic device. The psychological mechanism and efficiency of applied method is described using to the basic concepts of Gestalt therapy. **Keywords:** human body, corporeity phenomenon, body-based psychotherapy, physical bound, gestalt, contact, touch.

Резюме. Данная статья демонстрирует возможность теоретического обоснования применения методов телесно-ориентированной психотерапии в психологической практике. Основным объектом исследования является феномен телесной границы и такие ее функции как контакт со средой и формирование образа «Я». В качестве основного анализируемого психотерапевтического инструмента выступает такой вид физического контакта как прикосновение к телу человека. Психологический механизм и эффективность применяемого метода описывается с использованием основных понятий гештальт-терапии. **Ключевые слова:** тело человека, феномен телесности, телесно-ориентированная психотерапия, телесная граница, гештальт, контакт, прикосновение.

Резюме. Дана стаття демонструє можливість теоретичного обґрунтування застосування методів тілесно-орієнтованої психотерапії в психологічній практиці. Основним об'єктом дослідження є феномен тілесної межі та такі її функції як контакт із зовнішнім світом і формування образу «Я». В якості основного психотерапевтичного інструменту, що аналізується, виступає такий вид фізичного контакту як дотик до тіла людини. Психологічний механізм і ефективність застосовуваного методу описується з використанням основних понять гештальт-терапії. **Ключові слова:** тіло людини, феномен тілесності, тілесно-орієнтована психотерапія, тілесна межа, гештальт, контакт, дотик.

Литература

1. Березкина-Орлова В.Б. Этика прикосновения / Психология телесности: Между душой и телом / Ред.-сост. В.П. Зинченко, Т.С. Леви. – М.: АСТ, 2005. – С. 507 – 520.

2. Бескова Д.А., Тхостов А.Ш. Телесность как пространственная структура / Психология телесности: Между душой и телом / Ред.-сост. В.П. Зинченко, Т.С. Леви. – М.: АСТ, 2005. – С. 236 – 252.

7. Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников /А.З. Зак. – М. : Педагогика, 2004. – 64 с.

8. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности /Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 444 с.

9. Новиков П.В. Творческие задания как средство развития рефлексии у учащихся /П.В. Новиков//Современные проблемы психолого-педагогических наук. Вып. 8 / Межвуз. Сборн. Науч. трудов. – Саранск, 1996. – С. 76-78.

10. Психическое развитие младших школьников / под ред. В.В. Давыдова.– М. : Педагогика, 1990. – 170 с.

11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии /С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – С. 160-164.

Подано до редакції 23.09.2011

378.147.091.3:159.98:159.954

РОЗВИТОК КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ-ПРАКТИКІВ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

*Ахмедова Катерина Олександрівна,
аспірант, асистент кафедри психології
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», м. Ялта*

Постановка проблеми. Становлення української державності, глибокі соціальні, духовні й матеріально-технічні перетворення вимагають кардинальних змін у галузі освіти. Основна тенденція змін виявляється в спрямованості на гуманістичні цінності, розвиток загальної і комунікативної культури, особисте зростання і актуалізація кожного учасника навчального процесу. Динамічні зміни соціально-економічної ситуації вплинули на розвиток ринку освітніх послуг. Орієнтуючись на задоволення потреб суспільства щодо отримання якісної консультативної і коректувальної допомоги з боку психологічних служб і практикуючих психологів, вища освіта сьогодні висуває високі стандарти підготовки фахівців-психологів. У контексті нових умов сучасної освіти студент повинен не лише володіти знаннями, але й уміти розглядати проблему з різних позицій, знаходити нестандартні і несподівані рішення, використовувати всі свої здібності і сильні сторони. Сучасний психолог-практик – це розвинена особистість, духовно багата і адаптивно-гнучка в умовах ринку, здібна до творчої самореалізації в рамках професійних стандартів. Саме тому особливого значення набуває процес розвитку креативності, необхідного для успішної реалізації професійної діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій. Актуальність теми дисертаційного дослідження зумовлена не тільки соціальною значущістю проблеми розвитку креативних здібностей майбутніх психологів, а й самою логікою розвитку досліджень у галузі психології складних, представниками якої виявлено системність детермінації такого складного об'єкта як здібності, творчі здібності, креативність (В.В. Давидов, В.М. Дружинін, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, Л.Я. Малімон, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, Т.О. Піроженко,

Из таблицы следует, что при развитии теоретического мышления сначала присутствуют все типы мышления (аналитическая стадия), в дальнейшем преобладает логическое мышление при полном отсутствии формальной рефлексии.

Выводы: Общий анализ материала, полученного в исследовании, позволяет сделать следующие выводы: Теоретическое мышление – познавательное действие, осуществляемое с помощью процессов анализа и рефлексии в трех генетически преемственных формах: аналитический способ, связанный с обнаружением общего принципа решения задач, рефлексивный способ, связанный с выделением специфических принципов их решения, синтезирующий способ, связанный с раскрытием единства общего и специфических принципов решения задач. Возможность детей осуществлять при решении задач ориентацию в их условиях с помощью того или иного способа теоретического мышления зависит от предлагаемой формы решения задачи.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о решении важной проблемы психологии развития – установление закономерностей формирования теоретического мышления.

Резюме: У статті розглядається питання становлення теоретичного мислення. Виходячи з існуючих підходів сформулював розвиток теоретичного мислення і забезпечує схема для її розвиток від молодих школярів **Ключові слова:** теоретичного мислення, схема розвивання, junior школяр.

Резюме: В работе рассматривается вопрос становления теоретического мышления. На основании существующих подходов формулируются положения развития теоретического мышления и дается схема его развития у младшего школьника. **Ключевые слова:** теоретическое мышление, схема развития, младший школьник.

Summary: On the basis existing approaches are formulated the positions of the development of theoretical thinking, and the diagram of its development in junior schoolboy is given. **Keywords:** theoretical thinking, the diagram of development, junior schoolboy.

Литература

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов.– М. : Наука, 1996. – 602 с.
2. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении /В.В. Давыдов. – М. : Наука, 2000.– С. 61-84.
3. Давыдов В.В. Концепция гуманизации российского начального образования (необходимость и возможность создания целостной системы развивающего начального образования) // Начальное образование в России. Инновации и практика /В.В. Давыдов. – М., 1994. – С. 60-70.
4. Давыдов В.В. Зависимость развития мышления младших школьников от характера обучения / В.В. Давыдов //Вопросы психологии, 1972.– № 2. – С. 124-133.
5. Давыдов В.В. Учение С.Л. Рубинштейна о различии эмпирического и теоретического мышления /С.Л. Рубинштейн Очерки, воспоминания, материалы / под ред. Б.Ф. Ломова. – М. : Наука, 1989. – С. 169-178.
6. Диагностика теоретического мышления у младших школьников // Психологическая наука и образование. – М., 1997. – № 2. – С. 36-41.

3. Брантбюрг М.Х. Заботясь о других – заботиться о себе // Телесная психотерапия. Бодинамика / Ред.-сост. В.Б. Березкина-Орлова. – М.: АСТ, 2010. – С. 298 – 314.

4. Мазур Е.С. Концепция незавершенных действий в гештальт-терапии // Сборник материалов Московского гештальт-института за 1995 год. – М.: МГИ, 1996.

5. Размышления об этике соматической психотерапии // Свободное тело. Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике / Ред.- сост. В. Баскаков. – С. 187 – 201.

6. Робин Ж.-М. Гештальт-терапия. – М.: МГИ, 1996.

7. Руководство по телесно-ориентированной терапии. – СПб.: Речь, 2007. – 256 с.

8. Сандомирский М.Е. Психосоматика и телесная психотерапия. – М., Класс, 2005. – 592 с.

9. Слободяник А.П. Психотерапия, внушение, гипноз. – Киев.: «Здоров'я», 1977. – 480 с.

10. Хеллингер Б. Порядки любви. Разрешение системно-семейных конфликтов и противоречий. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2001. – 400 с.

11. Хломов Д.Н. Гештальт-терапия / Основные направления современной психотерапии. – М.: Когито-Центр, 2000. – С. 343 – 371.

Подано до редакції 12.09.2011

УДК 159.922.736.4

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ОЦЕНКА СЕБЯ И МИРА ВО ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

*Шмырева Ольга Ивановна,
доцент ГОУ ВПО
«Воронежская государственная
технологическая академия»*

Механизм развития эмоциональной сферы запускается в ходе творческой деятельности, снижающей отрицательные эмоции, проявляется в подростковом возрасте в эмоциональной оценке мира, эмоциональной самооценке и построении временной перспективы. Художественное творчество представляет собой одну из форм творческой самореализации человека, в проявлениях художественных способностей отражается единое отношений художника к миру и самому себе, в основе разных форм творческой самореализации находится единый стержень творческого Я человека [1]. В творчестве раскрывается спектр эмоциональных явлений личности и проявляется, а у зрителей – формируется отношение к пространству, временной перспективе и самоотношению.

Проблема соотношения прошлого, настоящего, будущего как естественно формируемого ритма, закладываемого в организацию жизнедеятельности человека, структурируется им самим и становится реальным отношением его к действительности своего временного бытия, временная компонента социальной эволюции представляет человека во времени его жизни [3].

Восприятие времени, его движение и творчество как механизм движения могут быть рассмотрены в контексте развития. Феномены пространства и времени в человеческом измерении есть реальность социальной материи, обеспечивающая пространственно-временной континуум социальной эволюции [3].

Подростковый возраст является периодом развития всей системы отношений личности, попыток самовыражения и повышенной эмоциональной чувствительности, поэтому их организация, включая отношение к будущему, представляется одним из элементов творческого построения его отношений к миру и себе самому. Среди всего многообразия психотехник воздействия на формирование и развитие личности наиболее чувствительной для данного периода является арт-терапия, и эмоциональное восприятие произведений искусства способствует раскрытию всех аспектов личности подростка. Дифференцированность творческой деятельности помогает осознанию собственных переживаний и структурированию стратегий переживания эмоций, а эмоциональное переживание творческой деятельности другого человека позволяет субъекту идентифицироваться с творцом и способствует запуску механизма включения в творческое построение собственной жизнедеятельности.

Категория отношения в рамках эмоциональной сферы способствует ее организации, экспериментальным путем формируется отношение к творческой деятельности человека. В результате в сознании подростков выстраивается модель отношения от предъявленного (увиденного) к себе, и оформляется временная перспектива. В качестве вспомогательного средства для раскрытия творческого потенциала личности в подростковом возрасте мы выбрали механизм идентификации с творцом, запускаемый путем соприкосновения с творческим продуктом других людей на материале репродукций картин великих художников-пейзажистов. Пейзаж, как известно, является, по сути, проекцией души художника. В выборе и интерпретации пейзажей мы руководствовались точкой зрения об относительной независимости восприятия цветных картин от культуры, и зависимости от характеристик личности [2].

Целью настоящего исследования являлось определение степени эмоциональной насыщенности переживаний и активности подростков во временной перспективе. Объект исследования: подростки обоих полов в количестве 60 человек, из них 30 – мальчиков, 30 – девочек, учащиеся МОУ лицея № 1 Воронежа. Испытуемым предъявляли поочередно репродукции пейзажей и предлагали без ограничения во времени описать впечатления, которые, по их мнению, хотел передать художник. В эксперименте были использованы пейзажи И. Шишкина, А. Куинджи, И. Левитана, Эль Греко, К. Моне, К. Писсаро, с последующим контент-анализом и опросник временной перспективы Ф. Зимбардо, статистическая обработка результатов проводилась с помощью коэффициента корреляции Пирсона. Интерпретация включала два наполнения: 1) эмоциональную оценку себя и мира (позитивную, негативную); 2) степень активности жизненной позиции по отношению к будущему, определяемую по преобладанию стенических либо астенических эмоций. В ходе исследования было определено следующее.

материала, проведенная разными способами: при аналитическом способе делается теоретический анализ содержания, при рефлексивном способе учитывается содержательная рефлексия, при целостном планировании – мысленное экспериментирование с выделением существенных отношений (задачи «на комбинирование» и «на перемещение»).

В результате, формы решения задач (предметно-действенная, наглядно-образная, словесно-знаковая) и соотношение способа мышления (эмпирический, аналитический или рефлексивный) дают представление о стадии развития математического мышления.

Особое внимание обращается обычно на изучение процессуальных характеристик теоретического мышления. В частности, принимается, что решение задач с помощью содержательного анализа характеризуется выделением общего принципа решения.

Важным является также вопрос развития содержательной рефлексии. Известно, что у младших школьников более развита формальная рефлексия – рефлексия проб и ошибок. Содержательная рефлексия – это высшая стадия теоретического мышления, состоящая в развитии контроля и оценки у ученика [9].

В пилотажном эксперименте по развитию мышления у младшего школьника оказалось, что с развитием теоретического мышления от первой к третьей стадии предметные представления у школьника снижаются с увеличением образного компонента (от 0 до n) и появлением содержательной рефлексии, что может служить наглядным доказательством развития теоретического мышления (Табл. 1).

Таблица 1

Развитие теоретического мышления

Этапы опыта	Название этапа	Способ рефлексии			
		Формальный	Аналитический	Рефлексивный	Синтезирующий
До опыта	Эмпирический	Опыт проб и ошибок			
Решение аналитических задач	Содержательно-аналитический		Общий принцип решения задач	Выделение специфических принципов	
Синтетический (логический и аналитический)	Содержательно-рефлексивный				Единство общего и специфического

формальное) обобщение, позволяющее человеку путем сравнения предметов обнаруживать в них нечто сходное, одинаковое, общее, а затем, обозначая это общее словом, отделять (абстрагировать) его от других предметов, создавая тем самым, эмпирическое понятие. Эта связь фиксируется в теоретических понятиях, которые составляют собой содержательное наполнение, костяк теоретических знаний. Такое понятие, в отличие от эмпирического, не находит нечто одинаковое в каждом отдельном предмете класса, а прослеживает взаимосвязи отдельных предметов внутри целого, внутри системы в ее становлении».

Ребенок может усваивать теоретические знания, если его вводить в генезис теоретических понятий. Ведение в генезис понятия, в свою очередь, предполагает то, что ребенок начинает осваивать мыслительное действие, стоящее за ним. «Понятие – это средство мысленного воспроизведения какого-либо предмета как целостной системы». «Иметь понятие о данном объекте – это значит мысленно воспроизводить, строить его». Трансляция теоретического знания связана таким образом с обучением школьников мыслительному способу построения понятий.

Соответственно, педагогу нужно так организовать учебную деятельность ребенка, чтобы ее структура совпала со структурой мыслительных действий по построению понятия. Если опираться на понятие как общий способ деятельности, учебные задачи можно конструировать так, что школьник, трудясь над их решением, воспроизведет в своей деятельности генезис самых разных научно-теоретических знаний. Согласно В.В. Давыдову, учитель, организующий процесс трансляции теоретического знания и через это активно влияющий на процесс формирования теоретического мышления у школьника, должен сам уметь мыслить понятийно. Иначе он не научит ребенка такому мышлению и не сможет организовать передачу и освоение теоретических знаний.

Таким образом, организация процессов трансляции теоретического знания связана с организацией процессов личностного преобразования. Особенно важно установить критерии, по которым можно следить за развитием изменений в мышлении ребенка.

Изложение основного материала. Для сопоставления полученных результатов необходимо иметь критерий индивидуальных различий развития теоретического мышления. Таким критерием, по нашему мнению, является соотношение словесных и образных компонентов мышления, рассматриваемых при решении различных задач: предметно-действенных, наглядно-образных, словесно-знаковых. Таким образом, можно предположить, что в структуре зрелого интеллекта переработка информации одновременно идет как минимум в системе трех основных модальностей опыта: через знак (словесно-речевой способ кодирования информации); через образ (визуально-пространственный способ кодирования информации); через чувственное впечатление с доминированием тактильно-осязательных ощущений (чувственно-сенсорный способ кодирования информации). Короче говоря, когда мы нечто понимаем, мы это словесно определяем, мысленно видим и чувствуем.

Диагностика развития теоретического мышления у младших школьников обычно решается с помощью подбора методик освоения детьми разного типа анализа содержания материала – аналитического, рефлексивного и целостного планирования [4-5]. Разница между ними состоит в анализе содержания

В группе девочек выявлены корреляции между факторами Негативного прошлого и Фаталистического настоящего ($r = 0,37$), это означает, что пассивная позиция девочек в настоящем обусловлена негативными аспектами прошлого, т.е. негативный опыт может подавлять их волю и активность. Также в группе девочек имеется обратная зависимость между факторами Фаталистического настоящего и Будущего ($r = -0,38$), этот факт интерпретирован нами как наличие сформированной установки на высокую активность, проявляемую как в настоящем, так и связанную с перспективой.

В группе мальчиков имеются корреляции между факторами Негативного прошлого и Будущего ($r = 0,36$), Негативного прошлого и Фаталистического настоящего ($r = 0,54$), т. е. негативный прошлый опыт мальчиков способствует фиксации установки на бездействие и фатализм, однако имеется внутреннее противоречие в виде стремления к активному планированию своих действий относительно будущего. Деятельная позиция свойственна мальчикам, которые внутренне готовы к борьбе и препятствиям. В качестве обстоятельства, запускающего активность мальчиков, выделено столкновение с препятствием. Поскольку по факторам Негативного прошлого и Фаталистического настоящего в группе мальчиков получены низкие показатели, данные корреляции интерпретированы нами как сложившееся отношение к подобным условиям жизнедеятельности, но не в ходе личного опыта, а, скорее, на чужом примере и отражает особенности социализации, точнее, поведение значимых людей. Представляется также, что мальчикам свойственно неосознанное переживание страха относительно будущего и сильное желание с ним совладать.

Также имеется зависимость между факторами Гедонистического настоящего и Позитивного прошлого ($r = 0,45$), вероятно, это означает, что о прошлом времени сохранилось много приятных воспоминаний, и мальчики продолжают строить свою жизнь в соответствии с опытом получения удовольствия. Определена корреляция между факторами Позитивного прошлого и Фаталистического настоящего ($r = 0,37$), это указывает, что безопасность и спокойствие в прошлом жизненном опыте мальчиков снижает их инициативу и способствует возникновению пассивного состояния, обеспечивает возможность отдыха, может сменяться активностью при негативных влияниях. Таким образом, определяются следующие тенденции во временной перспективе подростков.

Прошлое девочек чаще представлено как позитивно окрашенное или сочетающее в себе как позитивные, так и негативные аспекты. Прошлое мальчиков включает в себя положительные и отрицательные переживания чаще, чем только положительные, поэтому они лучше подготовлены к жизненным испытаниям. Девочки в целом менее успешно пережили психические травмы в прошлом или не получили необходимой и своевременной поддержки. Эмоциональная самооценка девочек ниже эмоциональной самооценки мальчиков.

Настоящее девочек характеризуется тенденцией к гедонизму и активной позицией, вероятны требование, планирование и ожидание последующего удовольствия в жизни. Гедонистическая установка девочек, ориентация на получение благ в большей степени, чем на самоотдачу, могли сформироваться в прошлом. Мальчики в настоящем времени характеризуются планированием собственных действий, высокой активностью и целеустремленностью, хотя

проявления гедонизма им не чужды. Контроль Эго, сознательность и реалистичность свойственны мальчикам, у девочек запросы, желания, ожидания во временной перспективе завышены и менее реалистичны.

Будущее девочек в перспективе представлено в активном стремлении к счастью, недостаточной осознанности своей роли в этом, будущее мальчиков – в реалистичной оценке собственных личностных ресурсов, активной позиции, планировании и стремлении влиять на обстоятельства в нужном для себя направлении.

Доминирующим фактором во временной перспективе девочек является гедонистическое настоящее, на психологической переработке которого необходимо сосредоточить внимание для оказания адекватной психологической помощи в выработке зрелой личностной позиции. Доминирующим фактором во временной перспективе мальчиков является будущее с опорой на реалистично оцененное прошлое и возможность в настоящем получать удовлетворение от собственной активности.

Наличие негативного опыта оказывает разное влияние на волевые проявления подростков в разных гендерных группах: у девочек происходит подавление активности, у мальчиков – напротив, ее усиление. Позитивный опыт – положительная реконструкция прожитого времени – стимулирует становление пассивного состояния у мальчиков, снижает их инициативу. У девочек сформирована установка на благополучие, для мальчиков безопасность и спокойствие не являются целевыми ориентирами, предпочтение отдается активным действиям.

Девочки в большей степени устремлены в будущее при менее удовлетворительном переживании настоящего времени, по сравнению с мальчиками в связи с обусловленностью наличием негативных аспектов в реконструкции прошлого опыта и неготовностью их принять. Мальчики спокойнее и увереннее переживают настоящее время, принимают обстоятельства, в личностном плане лучше подготовлены к жизненным испытаниям.

Стремление к четкому планированию и организации собственных действий влияют на предрасположенность мальчиков к стрессу, определяя повышенную эмоциональную нагрузку. Для девочек фактором, провоцирующим стресс, выступают психические травмы.

Итак, в эмоциональной сфере мальчиков доминируют положительные по знаку стенические эмоции, отношение к миру и себе позитивное, жизненная позиция характеризуется как активная с направленностью в будущее и спокойное ощущение себя в настоящем времени. Девочки в настоящем переживают широкую гамму эмоций, смутно предчувствуют угрозу в скором будущем, в отдаленной перспективе надеются на благополучие, испытывают потребность в источнике энергии. Жизненная позиция девочек активна и нацелена на избегание страхов (неудач), поиск сильных, надежных высоко нравственных людей, безопасности.

Отношение к миру мальчиков-подростков позитивное с доминированием стенических эмоций, девочек – изменчивое с тенденцией к тревожности. Отношение к себе или эмоциональная самооценка мальчиков-подростков носит позитивный характер, девочек – неустойчивый. Жизненная позиция мальчиков характеризуется как активная с направленностью в будущее,

ступень. Эти возможности реализуются у ребенка по мере того, как в ходе обучения он овладевает системой теоретического знания.

Исследовано развитие теоретического мышления у младшего школьника можно наблюдать с помощью двух подходов.

Традиционный подход: развитие теоретического мышления в процессе овладения системой знаний. Эмпирическое по своему содержанию мышление выше охарактеризованной ступени может быть по своей форме определено как рассудочное (в диалектическом понимании), различающем рассудочную мыслительную деятельность и собственно разумную «диалектическую» мысль, которая предполагает «исследование природы самих понятий». Усваивая в ходе обучения систему теоретического знания, ребенок на этой высшей ступени развития научается «исследовать природу самих понятий», выявляя через их взаимоотношения все более абстрактные их свойства; эмпирическое по своему содержанию, рассудочное по форме, мышление переходит в теоретическое мышление в абстрактных формах.

По мере формирования теоретического мышления ребенок, подросток все больше научаются осознавать обобщенные закономерности явлений. Мышление начинает свободно переходить от единичного через особенное к всеобщему, от случайного – к необходимому, от явлений – к существенному в них, от одного определения сущности – к все более глубокому ее определению, и, наконец, приходит к все более глубокому познанию действительности, к пониманию взаимосвязи ее различных моментов, сторон, ее сущности. Точнее, ребенок не столько все глубже познает действительность, по мере того как развивается его мышление, сколько его мышление все более развивается, по мере того как углубляется его познавательное проникновение в действительность.

Подход В.В. Давыдова заключался в создании специальных программ. Переходя в процессе обучения к усвоению системы теоретического знания, которое является уже «исследованием самих понятий», мышление ребенка приходит и к все более совершенному осознанию закономерности своих собственных операций. В данном направлении поисков путей решения проблемы были получены сведения, свидетельствующие о зависимости развития теоретического мышления в младшем школьном возрасте от содержания учебных программ. При обучении с использованием экспериментальных программ, разработанных под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, развитие происходит более интенсивно и интегрировано: дети осваивают способы теоретического мышления при решении задач на один год раньше или в более отвлеченной форме, чем при обучении по стандартным программам.

В основе теоретического мышления лежит «теоретическое (или содержательное) обобщение». Этот тип обобщения связан с выделением всеобщего основания, определяющего собой некоторую анализируемую систему предметов и позволяющего проследить связь между ними внутри целого, внутри все системы. Отличие теоретического мышления от эмпирического, согласно В.В. Давыдову, коренится в том типе обобщения, который положен в основу каждого из этих типов мышления и который фиксируется в соответствующем типе понятия – эмпирического или теоретического. «Эмпирическое мышление направлено на группировку предметов, на их классификацию. В его основе лежит эмпирическое (или

теоретического мышления, чем при обучении посредством обычных программ начальной школы.

В.В. Давыдовым показано, что, когда мысль оперирует только в пределах отдельных частных ситуаций, у нее нет достаточных опорных точек для расчленения существенных связей и случайных совпадений, связей, основанных на общности однородных свойств и ассоциативных связей по смежности, общности по существу и принадлежности к одной и той же ситуации. Только в результате систематического обучения, когда ребенок начинает овладевать каким-нибудь «предметом» – арифметикой, естествознанием, географией, историей, совокупностью знаний, хотя бы и элементарных, но построенных в виде системы, его мышление неизбежно перестраивается. Эти специфические формы «ситуативного» мышления неизбежно «сбрасываются» содержанием научного знания, которым ребенок овладевает в процессе систематического обучения [1-5].

Построение *системы знаний* любого научного «предмета» предполагает расчленение того, что в восприятии сплошь и рядом слито, сращено, но существенно между собой не связано, и выделение *однородных* свойств, *существенно* между собой *связанных*. Поэтому, когда ребенок начинает обучаться системе знаний различных «предметов», эта система, проникая в сознание ребенка, по самому принципу своего построения, столь отличного от строения воспринимаемой ситуации, неизбежно прорывает, сбрасывает, преобразует формы «ситуативного» мышления и служит основой для развития у ребенка новых форм рассудочной мыслительной деятельности.

В процессе овладения предметным содержанием знания, построенного на новых началах, у ребенка развиваются формы рассудочной деятельности, свойственные научному мышлению. Мысль расчленяет восприятие и выделяется из него. Мышление ребенка переходит на новую ступень: овладевает *новым содержанием*, систематизированным и более или менее обобщенным содержанием *опыта*. Систематизированный и обобщенный опыт, а не единичные ситуации, служат опорной базой для мыслительных операций. Если мышление на предыдущей ступени было охарактеризовано как «ситуативное», то на этой ступени оно может быть названо по своему содержанию *эмпирическим*.

У ребенка и до овладения им системой знания имеются в некоторой мере обобщения, анализ, синтез. Но все они теперь перестраиваются. Общее перестает быть только собирательной совокупностью частных, отдельных предметов, превращаясь в совокупность однородных, существенно между собой связанных свойств. Особенное и общее выделяются из «единичного», частное подчиняется общему и, таким образом, методом определений получают понятия, которые дают большой качественный сдвиг в мышлении школьника по сравнению с дошкольником. Основная линия развития мышления проявляется в том, что определения, т. е. раскрытие содержания понятия, все более высвобождаются от обусловленности субъектом и от связанности непосредственной ситуацией; определения понятий становятся все более объективными и опосредованными.

Оперируя многообразными понятиями вещей, явлений, процессов, мышление ребенка подготавливается, таким образом, к осознанию самих понятий в их свойствах и взаимоотношениях. Тем самым внутри этой ступени мышления создаются предпосылки, возможности для перехода на следующую

актуальное эмоциональное состояние спокойное; позиция девочек отличается поисковой активностью, актуальное эмоциональное состояние изменчивое.

Эмоциональная оценка себя и мира во временной перспективе в подростковом возрасте зависит от общего эмоционального фона прошлого опыта, реконструкции опыта, установок на перспективу, половых свойств личности. Устойчивость эмоциональной самооценки подростков зависит от однородности эмоциональных переживаний, Опыт и его реконструкция могут регулировать актуальное эмоциональное состояние, оказывать влияние на подавление или повышение степени активности жизненной позиции. Следовательно, эмоциональная оценка мира и эмоциональная самооценка в подростковом возрасте являются связанными с факторами временной перспективы, а именно содержание временных характеристик отражает особенности эмоционального отношения к себе и миру, эмоциональное отношение способствует организации временной перспективы и формирует в ходе эксперимента серьезное отношение ко времени. Открытие времени для себя и себя во времени позволяет увидеть себя в будущем, выстроить собственный образ во временной перспективе; открытие времени расширяет рамки сознания, точнее, самосознания подростков. Эмоциональное отношение также влияет на развитие самопознания подростков через установление причинно-следственных связей между образами себя в разных отрезках временной перспективы: подростки не только проецируют собственные ожидания в будущее, но и рефлексиируют прошлый опыт, начинают распознавать мотивы настоящих выборов, включая функции самопознания, планирования, проектирования, самоконтроля, само-конструирования, активируя сознательные аспекты самости. Формирование навыков саморазвития на основе эмоциональной самооценки с учетом временного фактора выводит личность на качественно иной уровень, способствует доступу к ресурсам личностного потенциала.

Таким образом, понимая потенциал эмоциональной сферы, и формируемого на ее базе самоотношения, представляется возможным использовать полученные результаты эмоциональной оценки мира и самооценки в подростковом возрасте в организации творческого и воспитательного процессов. Подростки эмоционально воспринимают и оценивают временную перспективу, эмоциональный компонент играет важную роль в их самопознании. Пусковой механизм развития временной перспективы и расширения пространства жизни состоит в организации, актуализации эмоций в творчестве.

Резюме. В статье представлены результаты исследования временной перспективы в подростковом возрасте через эмоциональное переживание продуктов творческой (художественной) деятельности Другого. Выявлены доминирующие факторы во временной перспективе в гендерных группах. Показано влияние позитивного и негативного опыта на жизненную позицию подростков. **Ключевые слова:** эмоциональная оценка, временная перспектива, жизненная позиция.

Summary. In this article the results of time perspective research in an adolescent age thought the emotional experience of products of Another's creative (art) activity are presented. The dominant factors in time perspective in gender groups are revealed. The influence of positive and negative experience on a life

position of adolescents is shown. **Keywords:** emotional estimation, time perspective, life position.

Литература

1. Субъект во времени социального бытия: Историческое выполнение пространственно-временного континуума социальной эволюции / Ред. Э.В. Сайко. – М.: Наука, 2006. – 598 с.
2. Мелик-Пашаев А.А. Мир художника. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 271 с.
3. Николаенко Н.Н. Психология творчества: Учеб. пособие. – СПб.: Речь, 2007. – 277 с.

Подано до редакції 12.09.2011

СТРУКТУРА І ЗМІСТ ІНФОРМАЦІЙНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Плохенко Д. В.,

*аспірант кафедри соціальної педагогіки
Національного університету
біоресурсів і природокористування*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Інформаційний компонент освіти передбачає оволодіння студентами необхідною інформацією з основ наук. Інформація є предметною основою навчання, розвитку і виховання людини. Лише завдяки засвоєнню інформації людське пізнання може бути безперервним, висхідним процесом. Водночас засвоєння інформації має сенс лише тоді, коли воно переростає в процес наукового пізнання, творчого перетворення світу й духовного зростання особистості.

Дослідженням структури інформатизації професійної освіти України і видів діяльності, що здійснюються в ній, присвячені, зокрема, публікації [4, 5]. Аналізу стану інформатизації окремих структурних одиниць і видів професійної освіти України присвячені численні публікації, проте загальні проблеми визначення ступеня інформатизації освіти висвітлені недостатньо. Навіть терміни «стан інформатизації» або «ступінь інформатизації» різними авторами трактуються по-різному. Тому проблема встановлення системи показників, які найбільш повно й адекватно відображають ступінь інформатизації освіти, є важливою й актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інформаційному компоненту в сучасній освіті надається переважна роль. Проте, за дослідженнями психологів (О. Леонтєва, О.Пономарьова), перевантаження інформацією пригнічує інтелектуальну діяльність людини, особливо творчу. Для самостійної творчої діяльності не вистачає ні часу, ні сил. Історичним є призначення інформації. Певна її частина підлягає ґрунтовному засвоєнню, що закріплюється в довготривалій пам'яті, інша — в оперативній, тобто передбачається різний рівень засвоєння навчального матеріалу. Велика увага надається ціннісній орієнтації студента в інформаційному просторі як чинникові особистісного відбору інформації, способів презентації, дозування тощо. Студент має оволодіти вміннями розбиратися в інформації (сортувати, прогнозувати) і здобувати її як у процесі навчання, так і самостійно. Відповідно необхідний

Исследования велись в русле деятельного подхода, основы которого были заложены в трудах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна и конкретно разработаны А.Н. Леонтьевым [6;11].

Теоретические же разработки по данной проблеме принадлежат известному отечественному психологу В.В. Давыдову [1-5], который считал, что транслировать теоретическое знание можно, формируя мыслителей уже в начальной школе, прививая детям культуру работы с теоретическими знаниями. Подлинное школьное образование – если учитывать современные требования – по сути дела должно быть ориентировано на развитие у детей именно теоретического мышления, которым, как показал опыт работы сотрудников В.В. Давыдова, они успешно могут овладеть. В.В. Давыдов писал: «Школа, на наш взгляд, должна учить детей мыслить теоретически» [10, с.15]. При формировании теоретического мышления именно теоретические знания имеют первостепенное значение. Если передавать учащимся только эмпирические знания (собственно этим и занимается обычная массовая школа), то у них складывается, соответственно, эмпирическое мышление и не возникает теоретического, «отвлеченного и рассуждающего» мышления.

Таким образом, теоретическое мышление начинает развиваться в младшем школьном возрасте, поэтому основная нагрузка его формирования приходится на обучение и создания для этой цели программ в начальной школе. Теоретическое мышление, по В.В. Давыдову, – это норма, которую можно сохранять и культивировать в обществе, однако для этого всю систему образования необходимо реорганизовать в соответствии с принципами трансляции в первую очередь теоретического знания.

Цель работы. Учитывая, что ребенок сталкивается в своей жизни с задачами разного типа, нами была поставлена цель – разработать стратегию наблюдения за развитием теоретического мышления младших школьников с привлечением разнообразных задач.

Каждый год обучения в начальной школе вносит вклад в развитие мышления младших школьников вообще и в становление теоретического мышления в частности. Форма же предлагаемого материала дает возможности ребенку выбирать способ мышления – предметно-действенное, наглядно-образное или словесно-знаковое.

Литературное исследование. Обзор литературы показал, что развитие теоретического мышления учитывает следующие фундаментальные проблемы педагогической и возрастной психологии:

1. Мышление детерминировано обучением. Установлено, что обучение и развитие реализуется в такой конкретной форме как связь теоретического мышления (включая становление его исходной формы) с содержанием обучения в начальных классах.

2. Развитие мышления человека в онтогенезе протекает как одна стадия, при этом известны закономерности развития мышления у младших школьников как переход от необобщенного (эмпирического) способа решения задач к обобщенному (теоретическому) и далее достижение его развитой формы – абстрактному мышлению.

3. Для эффективного обучения детей младшего школьного возраста теоретическому мышлению необходимы специальные программы, позволяющие за более короткое время освоить большее количество форм

Література

1. Видеоконференція [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://ru.wikipedia.org/wiki>.
2. Колесніков А. В. Перспективи впровадження засобів мережових відео конференцій у комп'ютерні системи учбових закладів [Електронний ресурс] / Колесніков А. В. — Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/vsunud/2009-6E/09kavsuz.htm>.
3. Видеоконференція [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.datagroup.ua/datagroup/ru/services/datacomm/videoconference/>.
4. Т. Сирс [Електронний ресурс] / Т. Сирс, Ф. Смит. — Режим доступу : Планирование и проведение видеоконференций <http://www.gdenet.ru/teaching/instruction/video/2>.

Подано до редакції 19.09.2011

УДК: 070(574):33(574)+159.9

К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Камаргина Светлана Александровна,
студентка 4 курса специальности
«Практическая психология»*

*Кузьмина Рузольда Ивановна,
д.б.н, профессор кафедры психологии
РВУЗ «КИПУ», г. Симферополь*

Постановка и актуальность проблемы. В становлении одаренности ребенка участвуют интеллект, творчество и свойства личности, особенно креативность и мотивация, развитие которых находятся под контролем интеллекта. В этом процессе важную роль играет абстрактное мышление, с развитием которого общая одаренность ребенка возрастает. Однако приходится констатировать, что исследователей одаренности в настоящее время больше интересует креативность, нежели интеллект, хотя известно, что не обязательно креативный ребенок одарен. А то обстоятельство, что проблема теоретического мышления оказалась тесно связанной с величинами IQ и креативностью, делает ее **актуальной** [8].

Исследования известного швейцарского ученого Ж. Пиаже показали, что по мере развития человека происходит последовательное совершенствование мышления от предметно-действенного через наглядно-образное к словесно-логическому. Так, у детей дошкольного возраста преобладает наглядно-образное мышление, у старшекласников – логическое, теоретическое. У людей, стоящих на разных уровнях умственного развития, соотношение наглядно-образных и логических связей оказывается неодинаковым, преобладание того или иного вида мышления наблюдается и у людей разных профессий.

Эмпирические основополагающие исследования теоретического мышления, проводимые А.З. Заком, относятся к 80 годам XX столетия [7].

комплекс методів і прийомів, який забезпечував би оволодіння інформаційним компонентом освіти.

Мета статті – розглянути структуру і зміст інформаційного забезпечення професійної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Для успішного здійснення інформатизації професійної освіти систему освіти необхідно представити як об'єкт інформатизації. До найважливіших параметрів, які характеризують систему професійної освіти як об'єкт інформатизації, належить структура системи освіти і види діяльності, що здійснюються в ній, та досягнутий на даний час ступінь інформатизації системи освіти.

Структура інформаційного забезпечення для різних систем навчання може суттєво відрізнятися. Для певної системи її можна характеризувати, зокрема, такими параметрами:

- види інформаційних ресурсів, якими можуть обмінюватися об'єкти системи (текстова, графічна інформація, бази даних, програми, аудіо-відеоінформація тощо);
- кількість об'єктів, які інформаційно взаємодіють в системі;
- територія, на якій розташовані об'єкти, що охоплені єдиним інформаційним простором (весь світ, територія країни, регіону, району, міста, підприємства, навчального закладу тощо);
- правила організації обміну інформаційними ресурсами між об'єктами (обмін типу «клієнт – сервер», «точка – точка», маршрутизація, протоколи обміну тощо);
- швидкість обміну інформаційними ресурсами між об'єктами;
- типи каналів обміну інформаційними ресурсами між об'єктами (провідний, оптоволоконний, супутниковий канал) тощо.

Створення структури інформаційного забезпечення навчальних дисциплін професійної освіти є, як правило, невід'ємною складовою процесу інформатизації. Цілі створення системи інформатизації, а отже і структури – підвищення ефективності процесів (видів діяльності), які здійснюються в структурі. Виходячи з цього, *види діяльності, які здійснюються в структурі, можуть бути основою для визначення основних параметрів структури.*

Суттєве значення для побудови структури інформаційного забезпечення системи професійної освіти має структура системи освіти України [4]. Вона може бути основою для визначення структури єдиного інформаційного простору системи освіти України.

Можна сказати, що структура системи освіти України – це сукупність різних видів структур, притаманних різним об'єктам структури системи освіти України.

Різні види структур мають суттєво різні параметри і для їх побудови можуть знадобитися різні способи і засоби ІКТ. Розглянемо деякі особливості вище зазначених видів структур.

Структура управлінської діяльності системи освіти є сукупністю структур управління освітою регіонів, структур управління освітою галузей, структур управління освітою районів, структур управління навчальними закладами.

Характерні особливості структури управлінської діяльності освіти:

- інформаційні ресурси, якими можуть обмінюватися між собою суб'єкти

і об'єкти системи, це, переважно, управлінська інформація (нормативно-правові документи, інформація про параметри об'єктів тощо). Доступ до нормативно-правових документів є вільним на всіх рівнях ієрархії управління, а доступ до інформації про параметри об'єктів може мати обмеження для різних рівнів ієрархії управління;

- суб'єкти і об'єкти інформаційно взаємодіють, як правило, за ієрархічним принципом. Кількість підпорядкованих об'єктів на кожному рівні ієрархії – декілька десятків;

- територія, на якій розташовані об'єкти, що охоплені єдиним інформаційним простором, залежить від рівня ієрархії об'єкта: рівень МОН України – територія країни; рівень управління освітою регіону – територія АР Крим або області; рівень відділу освіти району – територія району; рівень навчального закладу – територія навчального закладу (комплекс будівель, одна будівля або окреме приміщення);

- обмін інформаційними ресурсами між суб'єктами і об'єктами здійснюється, переважно, по типу «клієнт – сервер». Популярним є обмін за допомогою електронної пошти;

- швидкість обміну інформаційними ресурсами між суб'єктами і об'єктами не є критичним параметром і до неї не пред'являються особливо високі вимоги;

- типи каналів обміну інформаційними ресурсами між суб'єктами і об'єктами можуть бути різними (провідний, оптоволоконний, супутниковий канал тощо).

Дослідженням структури системи освіти України і видів діяльності, що здійснюються в ній, присвячені, зокрема, публікації [4, 5]. Аналізу стану інформатизації окремих структурних одиниць і видів освіти України присвячені численні публікації, проте загальні проблеми визначення ступеня інформатизації освіти висвітлені недостатньо. Навіть терміни «стан інформатизації» або «ступінь інформатизації» різними авторами трактуються по-різному. Тому проблема встановлення системи показників, які найбільш повно й адекватно відображають ступінь інформатизації освіти, є важливою й актуальною.

Характерні особливості структури інформатизації навчальної діяльності в професійній освіті:

- інформаційні ресурси є навчальними комп'ютерними програмами, курсами дистанційного навчання, електронними підручниками, довідковою інформацією, навчальними відеофільмами, методичними матеріалами тощо. Вони призначені для використання навчальними закладами та окремими особами, що навчаються. Доступ до цих ресурсів, за винятком платних, є вільним;

- кількість користувачів інформаційних ресурсів – необмежена;

- територія, на якій розташовані об'єкти, що охоплені єдиним інформаційним простором, – уся територія країни;

- обмін інформаційними ресурсами між суб'єктами й об'єктами здійснюється, переважно, за типом «клієнт – сервер». Найпопулярнішим є обмін за допомогою локальної мережі і Інтернет;

- швидкість обміну інформаційними ресурсами між суб'єктами і об'єктами у багатьох випадках є критичним параметром і до неї

проводиться у вільній формі, або це можуть бути імпровізовані запитання з певної теми, коли відповідь на одне питання породжує інші проблеми. Інтерв'ю також може бути побудоване за схемою, коли інтерв'юєр зачитує наперед підготовлені питання, а учасники відповідають без підготовки. Останній тип інтерв'ю – це письмова форма, коли інтерв'юєр розсилає підготовлені питання учасникам, які у свою чергу готують письмові відповіді, які зачитуються. На завершення інтерв'ю учасникам пропонують прийняти участь у обговоренні [4].

Висновки. Впровадження систем комп'ютерного відеоконференц-зв'язку в фахову підготовку вчителів забезпечує оперативне проведення нарад, дискусій, експертиз і консультацій; зниження витрат, пов'язаних із відрядженнями; збирання і оперативне опрацювання інформації в режимі віддаленого доступу; дистанційне навчання. А також можливість: запрошувати викладачів з інших міст та країн для читання відеолекцій, проведення відеосемінарів та відеоконсультацій; викладачам університету читати свої курси студентам інших навчальних закладів; організувати відеозустрічі між науковцями, аспірантами та студентами; спілкуватись університетським клубам, організаціям, науковим та культурним осередкам зі спорідненими структурами інших навчальних закладів.

Резюме. В статті проаналізовано використання у навчально-виховному процесі педагогічних вищих навчальних закладів систем комп'ютерного відеоконференц-зв'язку. Виділено основні функції інформаційного забезпечення спілкування в системі викладач-комп'ютер-студент; визначено проблеми та перспективи впровадження відеоконференцій в фахову підготовку вчителя. Наведено приклади відеоконференцій: традиційна лекція, симпозіум/семинар, групова дискусія, інтерв'ю. **Ключові слова:** відеоконференція, викладач, студент, фахова підготовка, лекція, симпозіум, семінар, групова дискусія, інтерв'ю.

Резюме. В статье проанализировано использование в учебно-воспитательном процессе педагогических вузов систем компьютерной видеоконференцсвязи; выделены основные функции информационного обеспечения общения в системе преподаватель-компьютер-студент; определены проблемы и перспективы внедрения видеоконференций в профессиональную подготовку учителя. Приведены примеры видеоконференций: традиционная лекция, симпозиум/семинар, групповая дискуссия, интервью. **Ключевые слова:** видеоконференция, преподаватель, студент, профессиональная подготовка, лекция, симпозиум, семинар, групповая дискуссия, интервью.

Summary. Using of e-conference during educational process in the pedagogical higher educational establishment is analyzed. The main function of information support of e-communication in the system of tutor-computer-student is emphasized; the problems and prospects of using video conferences are defined during professional training of teacher are given. The examples of video conferences: lecture, symposium/seminar, group debate, interviews are pointed at. **Keywords:** video conference, tutor, student, professional training, lecture, symposium / seminar, group debate, interview.

Таким чином, організація та проведення відеоконференцій у педагогічних вищих навчальних закладах може здійснюватися у спеціально обладнаній аудиторії, на базі якої можуть проводитися різні відеоконференції, охарактеризуємо деякі з них більш детально:

Традиційна лекція.

При проведенні традиційної лекції, лектор викладає слухачам матеріал, після завершення презентації учасники телефонують і ставлять запитання, які можуть чути всі учасники на всіх сайтах. Лекція може бути розширена і добре спланована для телебачення.

Формат симпозіуму/семінару.

Формат симпозіуму або семінару зазвичай є найтривалішим типом відеоконференції і включає різні форми активної роботи і презентації. Це також найбільш складний вид відеоконференції для планування і проведення. Перед початком проведення симпозіуму або семінару можна проводити підготовчі заняття у формі читання, вправ або навчальних прикладів, для перевірки загального рівня підготовки його учасників. Під час симпозіуму, ведучий може використовувати різні прийоми: 10-20 хвилинні лекції, що супроводжуються запитаннями; вправи; роботи, що виконуються на сайтах; керовані дискусії; проблемні завдання. Для роботи на сайтах можуть залучатися помічники.

Після завершення заходу ведучі разом з учасниками можуть скласти індивідуальні або групові висновки у формі рекомендацій. Симпозіуми можуть бути дуже емоційними і стимулюючими, але вимагають детального планування.

Формат групової дискусії.

Формат групової дискусії використовується для того, щоб зібрати разом групу експертів із якого-небудь питання для представлення різних точок зору. Для її проведення запрошується експерт-ведучий, який готує та розсилає питання, організовує хід обговорення, стежить за дотриманням регламенту. Члени групи повинні не читати лекції з теми дискусії, а лише відповідати, підтримувати діалог. Для проведення групової дискусії потрібно розробити план з чітким розкладом.

В кінці проведення групової дискусії учасникам пропонують ставити запитання і робити коментарі з приводу точок зору, що прозвучали, адресовані якому-небудь члену групи особисто.

Обов'язки ведучого включають:

1. Представити тему обговорення і коротко обґрунтувати її вибір.
2. Представити кожного члена групи.
3. Оголосити правила проведення дискусії.
4. Розпочати дискусію, ставити питання членам групи і заохочувати учасників до обговорення.
5. Підводити проміжні та заключні підсумки.
6. Коригувати хід дискусії: спонукати аудиторію ставити запитання, а при необхідності – навпаки, утримувати аудиторію від питань.

Формат інтерв'ю.

Формат інтерв'ю вимагає серйозної підготовки ведучого. Інтерв'ю може

пред'являються високі вимоги;

- типи каналів обміну інформаційними ресурсами між суб'єктами й об'єктами можуть бути різними (провідний, оптоволоконний, супутниковий канал).

Процеси глобалізації освіти приводять до помітних змін у методичних системах навчання по дисциплінах загальної і професійної освіти. Так, глобалізуються цілі навчання, уніфікуються зміст і методи. З'являються нові форми навчання, орієнтовані на застосування інформаційно-комунікаційних технологій: віртуальної лекції, віртуального семінару або уроку.

Особливо істотні зміни відбулися із засобами навчання. Від поняття «засобів навчання» в традиційній моделі освіти відбувся перехід до освітнього середовища в діяльнісно-орієнтованій педагогічній практиці, потім до освітнього простору (у контексті особистісно-орієнтованого, індивідуалізованого підходу) і, нарешті, до єдиного інформаційного освітнього простору (ЄІОП), що реалізується в процесі розвитку інформаційно-комунікаційних технологій.

Щоб грамотно будувати структуру професійної освіти і розвивати її, необхідно розібратися в базових складових, які формують основу і розвиток структури.

Об'єктивною основою структури інформатизації професійної освіти є її зміст. Під змістом інформатизації слід розуміти те ж, що розуміється під змістом освіти, а саме – педагогічно адаптовану систему знань, навичок і умінь, досвіду творчої діяльності і досвіду емоційно-вольового відношення, засвоєння якої покликане забезпечити формування всебічного розвитку особи, підготовленої до відтворення (збереження) і розвитку матеріальної і духовної культури суспільства.

Організація діяльності особи в структурі базується на основній перевазі ІКТ – на інтерактивності. І тоді діяльність в інформаційно-розвиненій структурі професійної освіти може протікати [3]:

- у вигляді спілкування з викладачем з використанням Інтернету (студент може ставити запитання, отримувати роз'яснення, здавати тести і контрольні роботи, не виходячи з дому);

- у вигляді спілкування з іншими студентами (дискусійні форуми, круглі столи, інші види інтерактивного спілкування в Інтернеті).

Такі прийоми діяльності в структурі дають можливість оперативно реагувати на потреби навчального процесу, враховувати мотивацію конкретної навчальної групи, знаходити індивідуальні підходи до кожного студента.

Науково обґрунтований зміст інформатизації професійної освіти вносить до процесу навчання об'єктивність, відкриває можливість індустріальної розробки навчальних матеріалів і методів, забезпечує певну пізнавальну свободу всім суб'єктам навчального процесу. Водночас зміст інформатизації формує новий зміст освіти в цілому, оскільки змінюються:

- організаційні форми і методи навчання, форми і методи обміну педагогічним досвідом, форми і методи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів;

- форми і зміст взаємодії між викладачами й студентами, між методистами, між учасниками педагогічного процесу;

- уявлення про місце і час проходження навчання; суть освітніх і виховних завдань, які повинні вирішувати педагоги і суть навчальних завдань,

які повинні вирішувати студенти.

У результаті інформатизації системи професійної освіти її учасники здатні:

- ефективно використовувати навчальні інтерактивні технології для розв'язання рутинних завдань (підготовка текстів, таблиць, збір, обробка і представлення експериментальної інформації, пошук необхідних даних і комунікація з іншими членами «електронного співтовариства»);
- самостійно освоювати і використовувати необхідні для них засоби, готові до самонавчання;
- усвідомлювати, що саме вони знають і вміють, готові у будь-який момент поділитися цими знаннями зі своїми колегами;
- краще розуміти проблеми, що виникають в ході колективної роботи;
- можуть добре пояснити один одному суть і будову достатньо складних процесів і систем;
- збирати і представляти інформацію в різних формах (таблиці, графіки, звіти і навіть гіпертекст і відеоряди);
- з оптимізмом дивитися в майбутнє, настроюватися на продовження освіти і на роботу в найбільш складних і престижних галузях суспільного виробництва, політики, управління, торгівлі.

Таким чином, завдяки новій організації діяльності особи, учасник не просто запам'ятовує отриману інформацію, а створює своє особисте розуміння наочного змісту навчання.

Висновки. Грамотна і правильна інформатизація неможлива без створення єдиної нормативно-правової бази і бази стандартів, що забезпечувало б єдність освіти України. Слід відзначити, що такої бази на даному етапі розвитку інформатизації, як такої в Україні не існує.

Що стосується освітніх стандартів, то вони забезпечать збереження єдиного освітнього простору країни, збереження цілісності самої системи освіти.

Інтеграція всіх рівнів освіти під час розв'язання проблем створення і розвитку телекомунікаційних систем і освітніх мереж припускає узгоджені дії з реалізації державних і регіональних проектів.

Актуальним напрямом подальшої розробки окресленої проблеми є необхідність розробки уніфікованих технічних нормативів і стандартів за протоколами і принципами адміністрування освітніх мереж, і як основу рекомендується використовувати сімейство протоколів TCP/IP.

Резюме. У статті висвітлені принципи структурування та змісту інформаційного забезпечення професійної освіти України. Наведені притаманні особливості, які необхідно враховувати під час створення засобів і систем інформатизації професійної освіти. **Ключові слова:** інформатизація освіти, інформаційні технології, засоби інформаційно-комунікаційних технологій.

Резюме. В статье освещены принципы структурирования и содержания информационного обеспечения профессионального образования Украины. Приведены особенности, которые необходимо учитывать при создании средств и систем информатизации профессионального образования. **Ключевые слова:** информатизация образования, информационные технологии, средства информационно-коммуникационных технологий.

Summary. The paper highlighted the principles of structure and content of

аудіозв'язку, що забезпечують Hi-Fi-якість звуку і повноекранне відео, відповідно, для їх організації необхідні більш якісні монітори, які багато систем такого рівня включають до свого стандартного комплекту.

Студійні відеоконференційні системи вищого класу, реалізовані переважно апаратними засобами. Вони вимагають високошвидкісних ліній зв'язку й чіткої регламентації сеансів. Зазвичай така система об'єднує одного виступаючого з великою аудиторією. Застосування студійних відеоконференцій у навчальних закладах недоцільне, зважаючи на їх складність і дорожнечу [3].

Ще одна серйозна проблема – це проведення конференцій з числом учасників більше 20 і сумісне використання не повністю сумісних систем. Для її вирішення використовуються спеціалізовані пристрої MCU (Multipoint Control Unit), які виконують функції своєрідних мостів для з'єднання сумісних із стандартом H.320 пристроїв. Основні функції MCU – кодування, декодування, мікшування аудіо- і відеосигналу, а також управління і контроль за проведенням відеоконференції. MCU включають мережний інтерфейс, звуковий процесор, кодек і мікшер, спеціальний перемикач потоків інформації між учасниками відеоконференції, арифметико-логічний пристрій, контролер конференції і засоби управління трафіком і режимами конференцій, а також збереження протоколу конференції.

Окрім технічних проблем належить враховувати, що ефективність фахової підготовки вчителя за допомогою комп'ютерних мереж неможливо забезпечити без врахування особливостей спілкування між викладачем і студентом оскільки: інформація в процесі спілкування не тільки передається, але й формується, уточнюється, розвивається; вербальне спілкування реалізується за допомогою фактичного, інформаційного і дискусійного типів діалогів; органічним доповненням вербальної мови є вживання невербальних засобів спілкування, таких, як жести, міміка, якість голосу, його діапазон, тональність; візуальне спілкування (контакт очима); інтерактивна сторона спілкування виражається через спільну діяльність; у процесі спілкування повинно забезпечуватися взаємопорозуміння між його учасниками.

Отже, нині впроваджуються різні форми організації відеоконференцій з метою інформаційного забезпечення спілкування в системі викладач-комп'ютер-студент, які розрізняються за своїм призначенням й завданнями, тобто існують рішення як для простого обміну відео- й аудіоповідомленнями, так і рішення, що дають змогу об'єднати віддалені підрозділи із інтерактивним обміном відео та аудіо, відеодокументообігом, текстовими повідомленнями, засобами для організації семінарів та нарад.

Групові відеоконференції підходять для організації ефективної взаємодії великих і середніх груп користувачів, причому завдяки значно більш високій якості відеозображення можна здійснювати обмін і перегляд документів, відображення яких у персональних відеоконференціях є неможливим. З цієї точки зору групові відеоконференції найбільш ефективні для проведення групових занять (лекцій, семінарів, групових консультацій та ін.). Також групові відеоконференції дуже добре підходять для проведення дискусій і виступів, тобто таких заходів, де учасник не може бути присутнім особисто.

телебачення для проведення інтерактивних семінарів і конференцій у рамках міжнародних проєктів був накопичений на початку 90-х років. Успіхи в області компресії аудіо і відео сигналів призвели до принципової зміни систем відеоконференцв'язку та їхнього перетворення в системи комп'ютерного відеоконференцв'язку.

Відеоконференція (англ. videoconference, або videoteleconference) – телекомунікаційна технологія, що забезпечує одночасну двохсторонню передачу, обробку, перетворення та представлення інтерактивної інформації на відстані в режимі реального часу за допомогою апаратно-програмних засобів обчислювальної техніки [1].

Особливо яскраво комп'ютерний відеоконференцв'язок виявляє свої переваги при спільному використанні обчислювальних ресурсів у розподіленому комп'ютерному середовищі. Якість комп'ютерного відеоконференцв'язку, який базується на використанні мереж з пакетною комутацією як у локальних комп'ютерних мережах, так і в Інтернет (системи CU-SeeMe, Microsoft Netmeeting та ін.) істотно залежить від реальної швидкості обміну даними між користувачами, обумовленої як пропускною здатністю каналу, так і загальним числом користувачів у даному каналі. Але, якщо в межах локальної мережі ще вдається забезпечити прийнятну якість (при пропускній здатності мережі 10 Мбіт/з і вище), то при роботі в Інтернет вона часто виявляється незадовільною для професійного застосування. Саме тому сучасний високоякісний комп'ютерний відеоконференцв'язок зазвичай реалізується на базі мереж інтегрального обслуговування ISDN (Integrated Services Digital Network) [2].

Проведене дослідження дозволило нам виділити основні функції інформаційного забезпечення спілкування в системі викладач-комп'ютер-студент у фаховій підготовці вчителя, які реалізуються у сучасних системах комп'ютерного відеоконференцв'язку: обмін аудіоінформацією; обмін відеоінформацією; віртуальна аудиторна дошка; дискусії з уведенням текстової інформації з клавіатури; пересилання файлів; спільне використання прикладних програм; проведення групових (багатосторонніх) конференцій.

У ході вирішення питання про використання засобів відеоконференцій у навчальних закладах необхідно враховувати певні чинники, серед яких ціна і функціональні можливості продукту. В основі будь-якої сучасної системи проведення відеоконференцій лежить пристрій, його назва кодер-декодер (кодек). Він відповідає за кодування, декодування, стиснення і декомпресію звукових і відеосигналів. За інших рівних умов (наприклад, якості відеокамер), чим якісніший кодек, тим кращі звуковий і відеосигнал. Функції кодека можуть бути реалізовані як програмним, так і апаратним шляхом (з використанням DSP), або на основі поєднання програмного забезпечення й апаратної частини.

Також під час проведення занять у режимі віддаленого доступу потрібні висока якість звуку і зображення на екрані. Для цієї мети більше підійдуть групові відеоконференції, під час проведення яких члени різних груп можуть бачити один одного й обговорювати конкретні проблеми. Під час їх проведення використовуються високоякісні відеокамери і пристрої

information of professional education in Ukraine. These inherent features that must be considered when creating tools and information systems of vocational education.

Keywords: informatization of education, information technology, facilities information and communication technologies.

Література

1. Биков В.Ю. Доменно-фреймова модель педагогічної системи. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.ime.edu.ua/net/cont/Вуков8.doc>. – Заголовок з екрана.
2. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія. К.: Атака, 2008. – 684 с.: іл.
3. Пилипчук А. Ю. Система освіти як об'єкт інформатизації: структура системи освіти. [Електронний ресурс] / Пилипчук А. Ю // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2008. – №4. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em8/emg.html> – Заголовок з екрана.
4. Пилипчук А. Ю. Система освіти як об'єкт інформатизації: види діяльності в системі освіти. [Електронний ресурс] / Пилипчук А. Ю // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – №1. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em9/emg.html>. – Заголовок з екрана.
5. Крупин Ю.А., Дьячко А.Г., Чесалов М.А., Баукина С.В. Мониторинг показателей информатизации образования. [Електронний ресурс] – Портал «Информационно-коммуникационные технологии в образовании»: X Всероссийская научно-методическая конференция "Телематика'2003". Секция: А. Программы и проекты информатизации и телекоммуникаций в образовании: опыт регионов. Режим доступу: http://www.ict.edu.ru/vconf/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&id_sec=45&id_vconf=9&id_thesis=1224&d=light – Заголовок з екрана.
6. Яшина Т. С. О понятии и структуре единого информационного образовательного пространства (ЕИОП) / Т. С. Яшина, А. В. Могилев // Информатизация образования – 2005: Материалы Международной научно-практической конференции. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2005. – С. 330-338.

Подано до редакції 25.09.2011

УДК 371.14

РІВНІ ОВОЛОДІННЯ УМІННЯМИ І НАВИЧКАМИ ТА ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНИХ І ВУЗЬКОДИСЦИПЛІНАРНИХ УМІНЬ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

Подокшина Діана Іванівна

Постановка проблеми в загальному вигляді. Потреби сучасного суспільства вимагають відійти від формального формування умінь та навичок (так званих «пасивних знань») до формування професійної компетентності («знання в дії»), яка б трансформувалася у студента у власну життєву компетентність. А передумовою цього повинно стати формування загальнонавчальних і вузькодисциплінарних умінь студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формуванню вмінь та навичок

як педагогічної проблемі приділяється належна увага багатьма дослідниками, зокрема Ю.Бабанським, Є.Ільїним, Л.Ітельсоном, Е.Кабановою-Меллер, В.Качневим, О.Леонтьєвим, В.Містюком, В.Онищуком, Л.Спіріним та ін.

Мета статті – теоретично обґрунтувати дидактичні засади ефективного формування умінь студентів, а також здійснити характеристику рівнів оволодіння умінь і навичок та формування загальнонавчальних і вузькодисциплінарних умінь в навчальному процесі ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Процес формування навчальних умінь і навичок (загальних і вузькодисциплінарних) є тривалим і, як правило, займає не один рік, а деякі з цих умінь (особливо загальних) формуються і вдосконалюються протягом усього життя людини.

Можна встановити такі рівні оволодіння студентами діями, відповідними навчальним умінням, і навичкам

0 рівень – вони зовсім не володіють даними діями (нема уміння).

1 рівень – студенти знайомі з характером даної дії, вміють виконувати її лише за достатньої допомоги викладача;

2 рівень – студенти вміють виконувати дану дію самостійно, але лише за зразком, наслідуючи дію викладача;

3 рівень – студенти вміють достатньо вільно виконувати дії, усвідомлюючи кожен крок;

4 рівень – студенти автоматизовано, згорнуто і безпомилково виконують дію (звичка) [1].

Підкреслимо, що далеко не всі навчальні уміння повинні досягати рівня автоматизації і ставати навичками. Одні навчальні уміння формуються під час навчання зазвичай до 3-го рівня, інші, головним чином загальні, до 4-го рівня, після чого вони в подальшому навчанні удосконалюються.

Застосування умінь і навичок – найважливіша умова підготовки студентів до роботи, шлях встановлення зв'язку теорії з практикою у навчально-виховній роботі. Їх застосування стимулює навчальну діяльність, викликає упевненість студентів у своїх силах. Знання стають засобом впливу на предмети та явища дійсності, а уміння і навички – знаряддям практичної діяльності лише в процесі їх застосування. Найважливіша функція застосування - отримання з його допомогою нових знань, тобто перетворення їх на інструмент пізнання. У цій якості застосування знань може нерідко означати лише уявне перетворення деяких вихідних моделей дійсності з метою отримання нових, більш повно і абсолютно відображаючих реальний світ. Характерний приклад такого застосування – уявне експериментування. Здатність використовувати засвоєні знання для отримання нових називають інтелектуальними уміннями та навичками. У практичній діяльності, крім інтелектуальних, обов'язкове застосування специфічних умінь і навичок, в сукупності забезпечує успішність праці. [2].

Застосування умінь і навичок – один з етапів засвоєння – здійснюється в найрізноманітніших видах діяльності і багато в чому залежить від характеру навчального предмета, специфіки змісту досліджуваного. Його можна педагогічно організувати шляхом виконання вправ, лабораторних робіт, практичної діяльності. Особливо глибоким за своїм впливом є застосування знань до вирішення навчально-дослідних завдань. Застосування знань підсилює мотивацію навчання, розкриваючи практичну значимість досліджуваного, робить знання більш міцними, реально осмисленими.

УДК 378:004

ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМ КОМП'ЮТЕРНОГО ВІДЕОКОНФЕРЕНЦЗВ'ЯЗКУ В ФАХОВУ ПІДГОТОВКУ ВЧИТЕЛЯ

*Шевченко Людмила Станіславівна,
кандидат педагогічних наук,*

*старший викладач кафедри інноваційних
та інформаційних технологій в освіті*

*Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла Коцюбинського*

Постановка проблеми. Модернізація системи освіти неможлива без використання передових інформаційних технологій, однією з яких є відеоконференцзв'язок на основі Інтернет-протоколів.

Досягнення рівня взаємодії між викладачем і студентом близького до традиційного аудиторного навчання, дозволяє забезпечити комп'ютерний відеоконференцзв'язок. Згідно з численними дослідженнями, на слух людина сприймає всього лише десяту частину інформації (як, наприклад, при телефонній розмові). А у випадку, коли є можливість стежити за жестикуляцією і мімікою співрозмовника, коефіцієнт сприйняття інформації досягає 85%. Звичайно, відеоконференції не можуть замінити особистого спілкування, але вони дозволяють досягнути принципово нового рівня спілкування людей, часом розділених багатьма тисячами кілометрів. У зв'язку з цим застосування відеоконференцій в освіті, управлінні, дистанційному навчанні та багатьох інших областях приносить величезну користь.

Мета статті: дослідити питання використання у навчально-виховному процесі педагогічних вищих навчальних закладів систем комп'ютерного відеоконференцзв'язку, визначити проблеми та перспективи впровадження відеоконференцій в фахову підготовку вчителя.

Аналіз попередніх досліджень. У працях В. Бикова, С. Гончаренка, Ю. Дорошенка, Р. Гуревича, І. Захарової, М. Кадемії, М. Козяра, С. Сисоєвої, Є. Полат, О. Хуторського та інших розглядаються проблеми організації та здійснення навчально-виховного процесу із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій.

Виклад основного матеріалу. Процес інформатизації є закономірним і об'єктивним процесом, характерним для всієї світової спільноти. Він проявляється в усіх сферах людської діяльності, у тому числі і в освіті. З кожним роком послуги відеоконференцій стають дедалі простішими в управлінні й більш функціональними за змістом, вони забезпечують можливість не тільки заощадити час, але й сприяють зближенню викладачів і студентів, які знаходяться далеко один від одного, наближають дистанційну освіту до традиційної, до безпосереднього спілкування викладача із студентом, лектора з аудиторією.

Початок поширення відеоконференцзв'язку пов'язаний з використанням телевізійних систем. Великий досвід із застосування супутникового

Тому в умовах сьогодення більшої актуалізації набуває реабілітаційно-педагогічна діяльність у системі освіти. Реалії вимагають педагогічного регулювання процесами у широкому спектрі стосунків дитини у соціумі.

Резюме. Проаналізовано підходи до вивчення проблеми важковиховуваності дітей, виділено основні ознаки поняття «важковиховуваність». **Ключові слова:** педагогічна реабілітація, важковиховуваність, важка дитина, соціальна адаптація.

Резюме. Проаналізовані підходи к изучению проблемы трудновоспитуемости детей, выделены основные признаки понятия «трудновоспитуемости». **Ключевые слова:** педагогическая реабилитация, трудновоспитуемость, тяжелый ребенок, социальная дезадаптация.

Summary. Going is analysed near the study of problem of difficultness of children, the basic signs of concept of "difficultness" are distinguished. **Keywords:** pedagogical rehabilitation, difficultness, heavy child, social adaptation.

Література

1. Антоненко М. Я. Педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського в сучасній освітньо-виховній теорії та практиці / М. Я. Антоненко // Педагогіка і психологія. — 1994. — №1. — 127 с.
2. Детский сад вчера, сегодня, завтра // Дошкольное воспитание. — 2005. — № 8. — С. 88 — 95.
3. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 176 с.
4. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / Ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор) та ін. — К.: Контекст, 2000. — 336 С.
5. Розенберг А. Я. Філософія дитячого щастя за В. О. Сухомлинським / А. Я. Розенберг // Початкова школа. — 1993. — №1. — с. 37 — 38.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. — К.: Рад. Школа, 1976 — 1977. — 670 с.
7. Сухомлинский В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. — М., 1979 — с. 26.
8. Шпак В. П. Реабілітаційна педагогіка: навч. посібник / В. П. Шпак. — Полтава: АСМІ, 2006. — 328 с.
9. Шпак В. П. Реабілітаційно-педагогічні погляди В. О. Сухомлинського / В. П. Шпак // Педагогіка і психологія. — 2003. — № 3-4. — С. 24-31.
10. Якименко Л. Родина та діти в Україні / Л. Якименко // Дошкільне виховання. — 1995. — № 6. — С. 3 — 6.

Подано до редакції 14.09.2011

Застосування знань з кожної навчальної дисципліни своєрідне. При вивченні технічних дисциплін, уміння і навички застосовуються в таких видах діяльності студентів, як спостереження, вимірювання, фіксування отриманих даних в письмових і графічних формах, рішення задач і т.д. Застосування умінь і навичок пов'язано, насамперед, з розпізнаванням в конкретній ситуації випадків, де таке застосування доцільно. Спеціальне навчання відповідному розпізнаванню пов'язане з встановленням принципової подібності і, отже, з умінням відволіктися (абстрагуватися) від факторів і особливостей, які за даних обставин можна вважати несуттєвими. Загальнонавчальні уміння і навички – це такі уміння та навички, яким відповідають дії, що формуються в процесі навчання багатьох дисциплін, і які стають операціями для виконання дій, що використовуються у багатьох дисциплінах і в повсякденному житті [3].

Для засвоєння окремих дисциплін необхідні так звані вузькодисциплінарні уміння і навички. Їм відповідають такі дії, що формуються в будь-якій навчальній дисципліні, які можуть ставати операціями для виконання лише інших специфічних дій цієї науки або суміжних наук.

Наприклад, навички читання і запису натуральних чисел і дій над ними при первісному формуванні – суто математичні уміння (дії), проте потім, коли вони вже сформовані, вони перетворюються в операції, широко використовуються не тільки для здійснення різних математичних дій, але і для дій в багатьох інших науках (навіть таких, як гуманітарні) та у повсякденній життєвій практиці. Тому ці уміння і навички є загально навчальними [4].

Разом з тим, всі навчальні уміння і навички, що формуються в якійсь навчальній дисципліні, можна розділити на дві категорії:

1) Загальні, які формуються в студентів не тільки при вивченні даної дисципліни, а й у процесі навчання багатьох інших дисциплін, і мають застосування в багатьох навчальних дисциплінах і в повсякденній життєвій практиці, наприклад, навички письма та читання, роботи з книгою і т. д.;

2) Специфічні (вузькодисциплінарні), які формуються у студентів тільки лише в процесі навчання даної навчальної дисципліни і мають застосування головним чином у цій дисципліні і почасти в суміжних науках.

Формування загальнонавчальних умінь і навичок – спеціальна педагогічна задача. Однак не всі викладачі розглядають цю проблему з цієї точки зору. Часто вважається, що спеціальне, цілеспрямоване відпрацювання цих умінь і навичок не потрібне, оскільки студенти самі в процесі навчання здобувають необхідні уміння – це положення невірне [5].

Студент у своїй навчальній діяльності дійсно переробляє і трансформує ті способи навчальної роботи, які йому задає викладач. Така внутрішня переробка призводить до того, що засвоєний студентом спосіб роботи з навчальним матеріалом іноді досить різко може відрізнитися від викладацького еталона. У той же час викладач, як правило, не контролює цей процес, фіксуючи тільки якість отриманого студентом результату (вирішена або невирішена задача; змістовна або неглибока, уривчаста, малоінформативна відповідь і т.д.) І не уявляє собі, які індивідуальні уміння, прийоми навчальної роботи у студента стихійно склалися. А ці прийоми можуть виявитися нерациональними або просто невірними, що істотно заважає студенту просуватися в навчальному матеріалі, розвивати навчальну діяльність. Громіздкі системи нерациональних прийомів гальмують навчальний процес, ускладнюють формування умінь та їх автоматизацію.

Отже, у студентів на всьому протязі навчання потрібно формувати загальнонавчальні уміння, причому уміння свідомо контролювані, частина з яких потім автоматизується і стає навичками. Що ж при цьому повинен робити викладач? Зазначимо два головні моменти, або етапи: постановку мети і організацію діяльності [6].

Перш за все перед студентами ставиться особлива мета – опанувати певним умінням. Коли викладач стикається з відсутністю у студентів конкретного уміння, йому потрібно спочатку задати собі питання, а чи була перед ним поставлена така мета? Чи усвідомлюють студенти її? Адже тільки найбільш інтелектуально розвинені студенти самостійно виділяють для себе і усвідомлюють операційну сторону навчальної діяльності, інші ж залишаються на рівні інтуїтивно-практичного володіння уміннями.

Дуже поширений недолік організації навчальної роботи студентів полягає в тому, що вони не бачать за виконуваної ними роботою навчального завдання, навчальної мети. Звичайно, на перших порах, та й періодично в більш складних випадках надалі, викладач, даючи те чи інше завдання, сам вказує ту навчальну задачу, яку повинен вирішити студент, виконуючи це завдання. Але поступово студенти набувають уміння, здатність і звичку бачити за будь-якою виконуваною ними роботою ті знання, уміння і навички, які вони повинні придбати в результаті даної роботи.

Щоб поставити перед студентами чітку мету, йому потрібно спочатку самому мати відповідну програму формування умінь. При планово-тематичній системі організації навчального процесу ця програма надана в кожному навчальному мінімумі - перелік основних знань, умінь і навичок, які повинні бути обов'язково засвоєні всіма студентами при вивченні навчальної теми. У навчальний мінімум включаються лише найбільш важливі, істотні питання, без знання яких неможливо подальше вивчення навчальної програми. У нього включається також освоєння навчальних умінь, як передбачених навчальною програмою, так і не передбачених нею, без оволодіння якими діяльність студентів не буде досить раціональною та ефективною (цю систему ми розглянемо нижче).

Після мотиваційного формування уміння слідує етап організації спільної з викладачем діяльності. У цій спільній діяльності студент повинен, перш за все, отримати зразок або правило, алгоритм роботи. Бажано, щоб, отримуючи готовий зразок, студенти самі (але під керівництвом викладача) розробляли систему правил, по якій вони будуть діяти. Цього можна добитися, порівнюючи виконання завдання з даним зразком.

Наприклад, при навчанні вмінню складати план-схему викладач може показати у вигляді зразка план до певної, вже знайомої студентам теми. Орієнтуючись на нього, вони виконують завдання за іншою, близькою темою – складають план з цього навчального матеріалу. Далі вони спільно з викладачем ретельно аналізують кілька робіт з групи, зіставляючи їх один з одним і взірцем. Визначається, які елементи в плані-схемі виділені, які зв'язки показані, які відсутні, а які є зайвими, непотрібними. Як вже видно з наведеного прикладу, спільна з викладачем діяльність з вироблення усвідомленого уміння завжди зовні розгорнута. У студентів звичайно недостатньо розвинена здатність внутрішньо, теоретично діяти, маючи пізнавальну задачу. У всякому разі, діючи за планом, вони стикаються зі значними труднощами. Тому їм потрібні більш легкі, доступні дії, зовнішні по

В. О. Сухомлинський, криється у вихованні, в умовах, у яких дитина зростає в роки раннього дитинства: «Якщо дитина стала важкою, якщо все, що посилює іншім людям їй непосильне, то це означає, що у дитинстві вона не дістала для свого розвитку від людей, які її оточують, того, що повинна була дістати» [6, т.5, с. 515]. Легковажне ставлення до дитинства обертається для дітей у кращому випадку незворотно втраченими можливостями, а в гіршому — деформацією логіки всього наступного онтогенезу.

Принцип індивідуального підходу в педагогічній реабілітації «важких» учнів, В.О. Сухомлинський не обмежує додатковою роботою в позаурочний час, а створює ситуації успіху в навчальній або трудовій діяльності для моральної підтримки, що надихає дитину на подолання труднощів. «Інтерес підтримується успіхом, до успіху веде інтерес. А без успіху, без радісного переживання перемоги над труднощами немає інтересу, немає розвитку здібностей, немає навчання, немає знання» [7]. Педагог показує: діти повинні постійно переживати радість успіху, подолання труднощів. Не можна давати дитині відчуття, начебто він гірший від інших, не здатний, відстає, не можна принижувати його гідність: він не винуватий в тому, що думає по-іншому від інших. Постійно підтримувати дитину, не ставити їй поганих оцінок, не ставити їй ніяких оцінок, поки вона не досягне успіху. Оцінювати не знання саме по собі і не старанність, а саме просування вперед, цей результат з'єднання знання зі старанністю. «Навчання – праця, серйозна праця дитини, отже, воно повинно бути радістю, тому що праця, успіх у праці, подолання перешкод у праці, його результат — усе це надійні джерела людської радості»[1].

Причини важковихованості дітей приховуються в тому, що: молодь не знає куди подіти вільний час; педагогічна культура сімейно-шкільного виховання залишається вельми низькою [6, т.5, с.343]; в дітей виникає хронічна втома внаслідок тривалого нервово-психологічного напруження на уроках [6, т.4, с.352]; невинувато використовується покарання («слабкість апахо до сили й насильства») [6, т. с.353]; у дітей знижена здатність до навчання (термін Г. С. Костюка); має місце фізичне насильство над дитиною, що розбещує людину, утверджує в неї примітивні інстинкти, згубні нахили; порушується душевна рівновага, гармонія розумових здібностей і умов праці; всепроцесна, сусюкання й безкарність стають джерелом настирливості й розв'язаності як різновиду дитячого індивідуалізму [9, с. 29].

Аналітичні матеріали засвідчують: у найбільш розвинених країнах дитинство вважають особливим національним ресурсом, який дозволяє вирішувати складні проблеми соціального і економічного розвитку. У всіх країнах Європи освіта є предметом національної політики. Стверджувати про серйозне і відповідальне ставлення європейських держав до дитинства дозволяє як зростаюча увага засобів масової інформації, так і технологізація процесу ранньої і дошкільної освіти. Проявляється вона у зростаючій регламентації діяльності педагогів, які працюють з дітьми, а також розвитку відповідної інфраструктури, зокрема індустрії дитячих книг, посібників, іграшок і дидактичного матеріалу [4].

Отже, В. О. Сухомлинський з'ясував причини важковихованості дітей, теоретично обґрунтував і, спершись на власний практичний досвід, довів пріоритетність принципу індивідуального й комплексного підходу до «важких» учнів.

наголошував: «Важкою дитина стає саме в цьому віці — від року до семи — восьми років» [6, т. 3, 515]. Педагогічна система Василя Сухомлинського — це концептуальна основа особистісно зорієнтованого підходу, що пролонгується у компетентісно орієнтовану освіту. Саме тому ідеї видатного українського педагога актуальні сьогодні.

Творчість Василя Сухомлинського, починаючи з 1950-х років, привертала увагу не тільки освітян, а й усієї громадськості. Про масштаби вивчення й розповсюдження творчого доробку педагога-новатора свідчать матеріали трьох бібліографічних покажчиків, підготовлених дружиною Ганною Сухомлинською і донькою Ольгою Сухомлинською. Ще за життя педагога в періодичних виданнях з'являлися публікації, в яких аналізувалися його здобутки. Пошуки сучасних гуманістичних концепцій вимагають звернення до виховної системи українського вчителя-творця В. О. Сухомлинського, у центрі якої знаходиться дитина як унікальна неповторна особистість.

«У дитинстві закладається людський корінь, — зазначав В. О. Сухомлинський. — Жодної рисочки природа не відшліфовує — вона тільки закладає, а відшліфовувати нам — батькам, педагогам, суспільству» [6, т.3, с. 291]. Багаторічний педагогічний досвід видатного педагога дозволив стверджувати, що не може бути легкого і безтурботного виховання. Ця робота важка, кропітка, у ній «незрівнянно більше одноманітної, втомливої, часто неприємної праці, ніж праці, яка б давала тільки задоволення». Більше того, «усе залежить від виховання в дитинстві», і власне саме виховання людини відбувається тільки в людському середовищі. І тут варто особливо пам'ятати, що «...в серці дитини, яка дивиться на світ широко відкритими очима і не знає, як жити», крихітні крижинки зла «стають великими брилами льоду» [6, т. 3, с. 291].

Науковці одностайно стверджують: у дитинстві закладається фундамент особистості — формуються її основні мотиваційні, інструментальні та стильові риси, первинні етичні поняття та категорії, здатність бачити прекрасне навколо себе. У свідомості дитини виникає розуміння власних можливостей та свого місця в системі суспільних відносин. Дитина поступово входить в суспільне середовище, формується як особистість, яка постійно розвивається. Перетворення людського індивіда на особистість відбувається у процесі соціалізації. Соціалізація, таким чином, є процесом входження дитини в соціальне середовище, що включає в себе засвоєння мови, норм і правил поведінки, моральних цінностей — тобто всього того, що складає культуру суспільства. Соціалізацію проходять усі діти, починаючи з самого народження, набуваючи певної системи знань та уявлень про соціальний світ, засвоюючи норми і правила поведінки у суспільстві, оволодіваючи певними вміннями і соціальними навичками, культурою свого народу [10].

Поняття «важковиховуваність» сьогодні використовується достатньо часто, разом з тим, ця проблема не є суто дитячою. Вона виникла на основі труднощів у стосунках батьків та педагогів з дітьми, а також внаслідок конфліктів між дитячими потребами і можливостями їх задоволення, ожож містить у собі три елемента: вихователя, дитину та їхню взаємодію. Розв'язуючи ці протиріччя, дорослі часто знімають з себе відповідальність за соціалізацію і виховання дитини і перекладають її на плечі іншого — на дитину та її оточення [5]. Таким чином, педагоги звинувачують родину, а батьки — освітній заклад. Натомість підгрунтя важковиховуваності, як вважав

формі. Таким чином, основний шлях тут — спільна діяльність, а метод — виконання зовнішніх дій. Причому зовнішні дії повинні бути спочатку максимально розгорнутими і лише потім, по мірі відпрацювання умінь, вони можуть скорочуватися.

Після усвідомлення студентами правил, за якими треба діяти, необхідні вправи у використанні отриманого умінь. Студенту недостатньо знати раціональні правила навчальної роботи, він повинен ще навчитися застосовувати їх у власній практиці. Вправи, в ході виконання яких відпрацьовується умінь, повинні бути різноманітні. Наприклад, при навчанні умінь розрізняти головне і другорядне використовуються, зокрема, такі вправи-завдання: виділити в тексті ті його частини, які найбільш істотні для розкриття його змісту; опустити при переказі тексту другорядні моменти; розташувати навчальний матеріал у певному порядку, відповідному ступеню його важливості; порівняти будь-які явища, подібні у головному і різні в деталях, При цьому чітко пояснюючи, що тут істотно, а що ні.

Тренування, потрібне для відпрацювання умінь, не повинне бути одностороннім і надмірним. Умінь, яким студент достатньо оволодів на простому матеріалі, потім часто буває важко включати в складну діяльність, яка передбачає використання різних умінь. Виконуючи спеціальну вправу, студент зосереджується на правильному застосуванні одного нового умінь. Коли ж більш важке завдання вимагає від нього розподілу уваги, включення цього умінь в систему раніше сформованих, воно починає «випадати».

Висновки. Таким чином, вся ця складна робота спрямована на те, щоб зовнішня практична діяльність студента стала його внутрішнім надбанням і могла виконуватися в розумовому плані. Для того щоб у студентів формувалися необхідні умінь потрібно поставити перед ними мету, сформулювати мотив і правильно організувати діяльність.

Актуальні напрями подальшої розробки окресленої проблеми. З метою вдосконалення навчального процесу підготовки фахівців виникає потреба в подальшому дослідженні формування умінь і навичок студентів у вищих навчальних закладах.

Резюме. Умінь найбільш яскраво проявляється в успішному використанні знань і навичок, в правильному застосуванні їх у новій і складній обстановці. Кожному фахівцю потрібно гнучкі умінь, пов'язані з різним сторонам його діяльності. **Ключові слова:** умінь, навички, загальнонавчальні і вузькодисциплінарні умінь.

Резюме. В статті характеризуються рівні оволодіння вміннями і навичками. Освітлені проблеми формування общеучебных и узкодисциплинарных умений и навыков студентов в учебном процессе ВУЗа. **Ключевые слова:** умения, навыки, общеучебные и узкодисциплинарные умения.

Summary. The paper characterizes the levels of mastery abilities and skills. Highlighted the problem of forming general training narrow disciplinary and skills of students in the university teaching process. **Keywords:** abilities, general training, narrow disciplinary skills.

Література

1. Андреев А. Знания или компетенция? / А. Андреев // Высшее образование в России: Научно - педагогический журнал. – 2005. - № 2. – 84 с.

2. Зубков М. Сучасний англо-український та українсько-англійський

словник / М. Зубков, В. Мюллер. – Х.: ВД «ШКОЛА», 2008. – 121 с.

3. Морозова Т.Ю. Погляд на освітні стандарти крізь призму компетентнісного підходу / Т.Ю. Морозова // Проблеми освіти: Науково-методичний збірник / Науково-методичний центр вищої освіти МОН України. – К., 2005. – Вип. 46: Болонський процес в Україні – Ч.2. – 73-80 с.

4. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти / За ред. В.Д. Шинкарука. – К.: Інститут інноваційних технологій, 2007. – 74 с.

5. Ніколаєнко С.М. Стратегія розвитку освіти України: початок ХХІ століття / С.М. Ніколаєнко. – К.: Знання, 2006. – 253 с.

Подано до редакції 12.09.2011

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕГРАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ И МИРОВОЗЗРЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

*Половкова Марина Вадимовна,
канд. психол. наук, доцент,
заместитель директора
НИИ ИСРОО, г. Москва*

Особенность текущего момента социокультурных преобразований состоит в том, что прежняя система образования уже не поспевает за новыми запросами промышленности, науки, искусства, личностными практиками духовного развития человека, постсекулярным возрождением религиозных традиций в период новых научных революций. Необходимо отталкиваться от понимания базовых принципов системы Коменского и их несоответствия современным условиям, и вводит такие принципы образования, которые были бы соразмерны тем изменениям социо-культурного и техно-промышленного уклада, которые можно ожидать через двадцать и более лет. (3, с.34)

Мишель Фуко, рассматривая формировавшийся последних 300 лет механизм репрессивного контроля и власти, в качестве важнейших институтов его культивирования выделяет сумасшедший дом, тюрьму и школу. Величайшее цивилизационное завоевание человечества – институт школы, основанный на выдающихся идеях просветителя Яна Амоса Каменского – плоть от плоти институт подчинения и утверждения социального порядка. Школа построена на тотальном контроле и внешнем принуждении. О преодолении и замене классно-урочной системы и монопредметного преподавания системы Я.А.Каменского заявляют в разных системах образования (4, с. 14). Опыт международных контактов и исследований свидетельствует о том, что завершается эпоха «образования по Яну Амосу Каменскому».

По мнению Ю.В. Громько профессиональная сфера, профессии являются тем, что закрепляет появление новых социо-культурных функций в обществе и вызывает изменения в системе образования. Через профессиональные поля происходит конвергенция и связь наук и образования, а также инновационной промышленности и образования. Если правильно понимать, как меняется профессиональный мир, то можно правильно проектировать и изменения в образовании, создавая избыточное, но востребываемое образование.

особистість, що постійно розвивається. Головним завданням дорослого в цей період є передача дитині моральних цінностей і норм поведінки, допомога їй адаптуватися до вимог вихователя, попередження її соціальної дезадаптації. Інакше пізніше, у школі, дехто з дітей починає погано вчитися, конфліктувати з учителями й однокласниками, часто пропускати уроки без поважних причин, а іноді навіть скоювати аморальні вчинки і правопорушення.

Наслідком недостатнього засвоєння дитиною позитивного соціального досвіду і є важковихованість, яка виявляється в опорі дитини педагогічним впливам (таких дітей ми часто називаємо неслухняними, впертими, вередливими, погано вихованими тощо). Важковихованість дитини може спричинитися особливим характером взаємодії вихователя і вихованця, а в окремих випадках — певними відхиленнями в розвитку особистості чи психіки дитини. Психологічно незрілі діти можуть і не завдавати вихователеві зайвих турбот і прикростей, але становлять певний прихований резерв для виникнення важковихованості, спричиненої проблемами в навчанні, ізоляваністю від кола встигаючих і соціально адаптованіших ровесників, переживанням власної життєвої некомпетентності [2].

Метою нашої статті є розкриття поняття «важковихованість», аналіз проблеми педагогічної реабілітації важковихованих дітей.

Педагогічний словник тлумачить «важковихованість» як «свідомий або несвідомий спротив дитини цілеспрямованому педагогічному впливу, викликаний найрізноманітнішими причинами, включаючи педагогічні прорахунки вихователів, батьків, дефекти психічного і соціального розвитку, особливості характеру, інші особистісні характеристики учнів, вихованців, що ускладнюють соціальну адаптацію, засвоєння навчальних предметів та соціальних ролей» [3, с. 152].

Поняття «важковихованість» у педагогічній літературі характеризується трьома основними ознаками: наявністю у поведінці відхилень від суспільних норм, утрудненнями їх корекції внаслідок закритості таких дітей до педагогічного впливу та необхідністю індивідуального підходу при організації реабілітаційно-педагогічної допомоги. Зовнішньо поведінка таких дітей відзначається:

- 1) безвідповідальним ставленням до навчання;
- 2) частими конфліктами з учителями та однокласниками;
- 3) невиконанням вимог дорослих;
- 4) пропусками уроків;

5) втечами з дому, крадіжками, хуліганством, уживанням алкоголю, психотропних речовин». Таким чином, науковець В. П. Шпак визначає «Важковихована дитина — це така, в якій виникають труднощі з соціалізацією, важко формуються моральні норми і внаслідок цього виникають відхилення форм поведінки» [8].

Наукові дослідження переконливо свідчать, що далеко не всі діти, які порушують норми поведінки, є важковихованими: безвідповідальне ставлення до навчання, пропуски уроків, неприйняття школи взагалі далеко не завжди пов'язані з важковихованістю, ступінь якої також не в кожному випадку визначається кількістю порушень норм поведінки та їх інтенсивністю.

Незважаючи на те, що детермінанти відхилень у розвитку особистості та її поведінці багатогранні, причини виникнення такого явища коріняться у дитинства. Так, видатний український педагог В. О. Сухомлинський

this analysis the author makes conclusions about the usefulness of an integrative approach to understanding the concept of "culture." The following types of cultures are distinguished according to the subject of culture: the culture of social megasystem, macro-social culture, social culture of the microsystem, the culture of personality. The ratio of approaches to the study of culture with selected types of culture give opportunity to determine the usage of concept of "culture" in psychological research. **Keywords:** culture, approaches to the study of culture, types of culture (the culture of social megasystem, the culture of social macrosystem, the culture of social microsystem, the culture of personality).

Література

1. Андреева, Г.М. Социальная психология [Текст]: учеб. для вузов / Г.М. Андреева. - М.: Аспект-Пресс, 2000. - 373 с.
2. Газман, О. С. Базовая культура и самоопределение личности [Текст] / О. С. Газман // Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы / Под ред. О.С. Газмана, Л.И. Романова. - М., 1989. - С. 4 - 15.
3. Канке, В. А. Философия [Текст]: учеб. пособие для студентов высших и средних специальных учебных заведений / В. А. Канке.— М.: Логос, 2001.— 272 с.
4. Пинигина, С. В. Сопоставительный анализ якутского и русского языкового сознания :Тематическое поле «семья» [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Пинигина Саргылана Васильевна; Ин-т языкознания РАН. - Москва, 2004. - 26 с.
5. Сорокин, П. А. Человек. Цивилизация. Общество [Текст] / Общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Соколова: Пер. с англ. — М.: Политиздат, 1992. - 543 с.
6. Honigman, J. J. Culture and personality [Text] / J. J. Honigman. - New York: Harper and Brothers, 1954. - 499 p.
7. Stein, Howard F. The Psychoanthropology of American Culture [Text] / H. F. Stien. - New York/London: The Psychohistory Press, 1985. - 168 p.

Подано до редакції 13.09.2011

УДК 376:001

ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІ ВАЖКОВИХОВУВАНИХ ДІТЕЙ

Фабро Ірина

Усе частіше у педагогіці використовуються терміни, якими позначають соціально дезадаптованих дітей — «важковиховувані», «педагогічно занедбані», «схильні до правопорушень», «соціально занедбані» — і традиційно пов'язують з кризовим підлітковим віком. Корені такого прикрого явища, як важковихованість, дезадаптованість ховаються і вже починають (часто непомітно для оточуючих) виявлятися в ранньому дитинстві.

Світобудування, бачення й оформлення свого становища серед інших людей, ровесників і дорослих, починається в дошкільному віці. Дитина входить у соціальне середовище, і цей процес охоплює засвоєння рідної мови, норм поведінки, правил співжиття, моральних цінностей. У процесі соціалізації відбувається поступове перетворення людського індивіду

Продуктом такого образования никогда не будут лишние люди, поскольку именно они в соответствии с тенденциями развития профессий и производят необходимые изменения.

Сегодня в профессиональных системах наблюдаются две прямо-противоположные социокультурные тенденции: с одной стороны узкая специализация, приуроченная к использованию и появлению новых технологий, а с другой стороны, укрупнение профессий под решение крупных значимых проблем. И при анализе изменений в образовании необходимо одновременно учитывать обе эти тенденции изменения и развития профессий.

Поэтому главенствующее положение на рынке профессиональных услуг будут получать те формы профессионализаций, которые связаны с пониманием общих проблем и с продвижением в их решении.

Новый тип профессионализма связан с постановкой проблем, которые признаются профессиональным сообществом, разработкой проекта и сценария по разрешению проблемы и пониманием чужих позиционных видений и точек зрения. Обратной стороной этих методологических изменений, происходящих в мире профессий, становится усиление ремесленно-технической организации деятельности по изготовлению конечного сложного продукта: будь то город, космический корабль, костюм или новый станок. Появляется фигура, которая каждый раз отвечает за разработку и реализацию конечного авторского проекта в лице своеобразного генерального конструктора, персонального продюсера, главного имплементатора.

Именно такому типу-мыследеятельностному содержанию – особенностям мышления, мыследействования и мыслекоммуникации – и может сегодня учить школа Будущего. (2, с.231)

Основное, что должно быть сделано:

1. Обучение детей типам мыследеятельности – исследованию, проектированию, программированию, сценированию и связям между ними.
2. Создание международных площадок сопоставимости новых результатов образования.
3. Образование в системе сопряжений с фундаментальной наукой и изменяющейся системой знаний.
4. Образование как практика, пробуждающая способность сопереживать в системах взаимосвязи с искусством.

Для осуществления этих преобразований требуется изменение сознания педагога, позволяющее ему осуществлять размыкание в другие сферы практик.

Стратегическая линия развития педагогического профессионализма состоит в усложнении и развитии труда педагога. Педагогу должны быть возвращены условия его интеллектуального творчества. Учителю творчеству не может человек, который сам не осуществляет творческой деятельности.

Основное качество педагогического профессионализма в долгосрочной перспективе – умение работать с разнообразием: в содержании образования, в индивидуальных проявлениях детской и подростковой учебности, в запросах родителей и т.д. Такие качества не означают размывания и отсутствия основы для нового типа профессионализма. Напротив, для этого совершенно необходимым является ряд способностей, которые должны быть присущи самому педагогу, а именно способности мышления, коммуникации, действия, рефлексии и понимания. Именно в этом случае для педагога оказывается

возможным практически работать с разными средствами из области содержания образования, возрастной психологии, методики, управления и др. в применении к конкретным ситуациям.

Учитель не просто исполняет формально заданные обязанности, и реализует не им сконструированные программы и составленные планы. Учитель становится членом детско-взрослой образовательной общности, способного самостоятельно ставить образовательные цели и создавать условия для проявления личности ребёнка.

Учитель не привязан к конкретной единичной авторской учебной программе, владеет системой методических алгоритмов для программ определённого типа, на основе которых он должен построить свою собственную авторскую учебную программу. Данная учебная программа создаётся для конкретных образовательных ситуаций, для членов конкретной детско-взрослой образовательной общности. Построенная авторская учебная программа затем экспертируется, условия и результаты её реализации анализируются методистами и антропологами развития ребенка.

Усложнение труда педагога на основе индивидуализации методических систем и построения учебных программ возможно в рамках работы по целенаправленному культивированию и выращиванию определённых способностей, а именно: способностей понимания, способностей проблемно-диалектического мышления (метод содержательного обобщения В.В.Давыдова), способности проектного действия. Отдельно перед педагогом ставится задача выращивания личности и личностно организованного сознания. Педагог в этом случае должен владеть не только заданием, но также задачей и проблемной формами организации образовательного процесса. В этом случае происходит интеллектуализация и повышение технологического качества труда педагога.

Появление педагога – равноправного автора развивающих программ для отдельного ребенка и группы детей предполагает включение его в профессиональную команду, состоящую из дидактов, антропологов, представителей фундаментальной науки, инженерно-конструкторских групп, искусства. Основное назначение педагога состоит в понимании того, какие культурные образцы должны быть взяты для освоения ребенком, чтобы обеспечить ему необходимый, востребованный и согласованный с родителями уровень развития способностей.

Работа в полипозиционной команде предполагает, что учитель выходит в своем профессиональном развитии за рамки одной освоенной дисциплины и за узкие рамки ведомственной организации. В первом случае профессионализм наращивается за счет освоения содержания и технологий работы с метапредметами и, как проявление высшего мастерства, достигает до возможности самому педагогу разрабатывать необходимый метапредмет в тесном взаимодействии с другими профессионалами. Во втором случае он умеет выстроить контакты и выстроить практику применения получаемых вместе с учащимися знаний в широкой области человеческой деятельности (детско-взрослые проекты, исследования).

Для достижения требуемого уровня педагогического профессионализма необходим новый, принципиально иной подход к организации и осуществлению профессионального педагогического образования. В его основу должно быть положены глубокие психолого-философско-

підходи, які співвідносяться з культурою особистості. Неоднозначна ситуація виявляється із соціальною психологією. Об'єктом соціальної психології є групи та особистості у групі. Г.М. Андреева, аналізуючи об'єкт соціальної психології, говорить, що малі групи (мікросистеми), на відміну від великих, організованих, тривало існуючих груп (макросистем) – «обжито поле соціальної психології» [1, с. 95]. Отже, залежно від різновиду груп, культуру яких вивчає дослідник, повинен здійснюватися і відбір підходів до її вивчення. Якщо це великі групи, то можуть застосовуватися підходи, які співвідносяться з культурою макросистем, якщо це малі групи, то показаним є застосування підходів, які співвідносяться з культурою мікросистем. Увага педагогічної психології традиційно зосереджується на соціальних мікросистемах та безпосередньо особистостях. Отже, відбір підходів до вивчення культури в межах педагогічної психології повинен бути зорієнтованим на підходи, які співвідносяться з культурою мікросистем та культурою особистості.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розробок у даному напрямку. Таким чином, вибір підходів до вивчення культури вимагає врахування об'єкту психологічної галузі, в межах якої здійснюється дослідження. У переважній більшості психологічних досліджень вивчається культура мікросистем та культура особистості, що, відповідно, потребує застосування наступних підходів: адаптивного, акмеологічного, дидактичного, діяльнісного, особистісного, психологічного та їх інтегративних комбінацій. Перспективи наших подальших досліджень ми вбачаємо в інтегруванні та застосуванні вищезазначених підходів при вивченні культури професійного спілкування державних службовців.

Резюме. У статті аналізуються підходи до вивчення культури. На основі даного аналізу робляться висновки про доцільність застосування інтегративного підходу до розуміння поняття «культура». За критерієм суб'єкта культури виокремлюються наступні види культур: культура соціальної мегасистеми, культура соціальної макросистеми, культура соціальної мікросистеми, культура особистості. Співвіднесення підходів до вивчення культури з виокремленими видами культури дозволяє визначити можливість використання певних підходів до розуміння поняття «культура» у психологічних дослідженнях. **Ключові слова:** культура, підходи до вивчення культури, види культури (культура соціальної мегасистеми, культура соціальної макросистеми, культура соціальної мікросистеми, культура особистості).

Резюме. В статті аналізуються підходи к изучению культуры. На основе данного анализа делаются выводы о целесообразности применения интегративного подхода к пониманию понятия «культура». За критерием субъекта культуры выделяются следующие виды культур: культура социальной мегасистемы, культура социальной макросистемы, культура социальной микросистемы, культура личности. Соотношение подходов к изучению культуры с выделенными видами культуры позволяет определить возможность использования определенных подходов к пониманию понятия «культура» в психологических исследованиях. **Ключевые слова:** культура, подходы к изучению культуры, виды культуры (культура социальной мегасистемы, культура социальной макросистемы, культура социальной микросистемы, культура личности).

Summary. The article analyzes the approaches to the study of culture. Based on

форм, норм і ідеалів, стосунків і дій, намірів, думок, почуттів, виражені в специфічних знаках і знакових системах (мовах культури).

При характеристиці культури соціальної мікросистеми переважно враховується специфіка певної соціальної групи. Так, за Н.Г. Багдасарян, професійну культуру характеризують норми і стандарти, пов'язані з родом діяльності і специфічною взаємодією, а також з приналежністю індивіда до певної соціально-професійної групи.

Культура особистості, за В.М. Гусак, може бути розглянута як рівень оволодіння певною галуззю знань чи діяльності в суб'єктивному розумінні – тобто як особистісне утворення, система норм і цінностей, спосіб життя, ступінь досконалості в розвитку відповідної професійної та особистісної сфери конкретної людини.

Зрозуміло, що наведена класифікація культури є достатньо умовною, адже на практиці культура особистості нерозривно пов'язана з культурою соціуму. Так, О.С. Газман відзначає: «Культура особистості – це комплекс характеристик (знань, якостей, звичок, способів досягнення задуманого, ціннісних орієнтацій, творчих успіхів), що дозволяє особистості жити в гармонії із загальнолюдською й національною культурою, розвивати і суспільство, й індивідуальну своєрідність своєї особистості» [2, с. 5].

Природно, кожний вид культури співвідноситься з певними підходами до її вивчення, наведеними вище. У таблиці представлено співвідношення визначених видів культури з певними підходами до її вивчення.

Таблиця

Співвідношення видів культури з підходами до її вивчення

		Види культури за критерієм суб'єкта культури			
		Культура мегасистеми	Культура макросистеми	Культура мікросистеми	Культура особистості
Підходи до вивчення культури	• Антропологічний	• Аксиологічний	• Герменевтичний	• Дидактичний	• Адаптивний
	• Біосферний	• Семіотичний	• Діалогічний	• Діяльнісний	• Акмеологічний
	• Емпіричний	• Діалогічний	• Нормативний		• Особистісний
	• Історичний	• Семіотичний	• Семіотичний		• Особистісно-діяльнісний
	• Описовий	• Символічний	• Соціологічний		• Психологічний
	• Структурний	• Соціологічний	• Технологічний		
	• Теологічний	• Технологічний			
	• Філософський	• Функціональний			
	• Функціональний				
	• Цілісний				

Найбільш детально у світовій науці розробленими є культури різноманітних соціальних мегасистем та макросистем. Водночас, психологічні дослідження переважно пов'язані у культурою мікросистем та культурою особистості.

Так, об'єктом загальної психології є особистість. Отже, вивчення культури, яке здійснюється в межах загальної психології, має орієнтуватися на

методологічні представлення о чловеке, его мышлени, деятельности, сознании. На этой базе должны осваиваться существующие метапредметы и фундаментальные знания из предметных деятельности с пониманием его границ и ведущихся исследований. Педагогическая практика должна осуществляться на лучших экспериментальных площадках с включением в ведущиеся на них разработки, а основным результатом педагогической практики должно стать умение сценарировать учебные ситуации. Навыки же исследовательской и проектной деятельности студенты педвузов могут получать не только в стенах своего ВУЗа, но и в других научных группах и коллективах, занимающихся перспективными, прорывными разработками.

В этом отношении крайне необходимо сделать регулярными международные контакты и встречи, посвященные важнейшим общемировым проблемам образования, варианты решения которых мы предлагаем на основе ведущихся исследований и проектов в рамках мыследеятельностной методологии. (1, с.170) К ним относятся подходы к конструированию содержания образования, оцениванию образовательной успешности, перспективных форм педагогического труда, способов обновления знаний в образовании, развития способностей (например, понимания) и других.

Резюме. Стаття посвящена анализу современных методологических подходов к развитию образовательных систем и становлению нового педагогического сознания и профессионализма на основе мыследеятельности.

Summary. The article is devoted to the modern methodological approach as a base –ThoughtActivity - for educational systems' development and a new type (style) of teacher's conscious and activity.

Література

1. Громыко Ю.В. Мыследеятельность: курс лекций.- В 3-х кн.:Кн.2 Введение в методологию. – М.: Пушкинский институт, 2005. – 480 с.
2. Московская Школа будущего: Альбом // Сост и общ. Ред. Л.В. Голубцова, М.В. Половкова – М.: Пушкинский институт, 2007. – 360 с.
3. НИИ Инновационных стратегий развития общего образования : Вестник – 2010 – 2011. – М.: НИИ ИСРОО, 2010 – 2011. – 432 с.
4. Wagner Tony. The Global Achievement Gap. – 2008.

Подано до редакції 13.09.2011

УДК 06.044.5:008

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СУЧАСНОГО МЕНЕДЖЕРА

*Попова Ганна Василівна,
здобувач кафедри педагогіки,
асистент кафедри менеджменту
Слов'янський державний педагогічний університет*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. На початку третього тисячоліття в Україні як ніколи гостро постає проблема формування менеджерів - носіїв високої професійної культури, яка виявляється у їхньому професіоналізмі, інтелігентності, соціальній зрілості, творчості та створює засади успішної

самореалізації фахівців, досягнення ними життєвих цілей і бажаного соціального статусу. Логічним відгуком на виклики часу є поява в теорії та практиці вищої школи спроб модернізації фахової підготовки майбутніх менеджерів у напрямку формування високого рівня їх професійної культури. З огляду на це й виникає необхідність розкриття її сутності як феномену складної структури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор. Проблему модернізації фахової підготовки майбутніх менеджерів висвітлено у психолого-педагогічних розробках А. Грушевої, Н. Зінчук, І. Шупти, та ін. Питанням з'ясування змісту різних граней культури фахівців, у тому числі й економічного профілю присвячено дисертаційні роботи А. Дзундзи, Р. Миленкової, М. Ньюшенкової, І. Сенчі та ін. У наукових працях І. Ісаєва, А. Капської, Т. Спіріної та ін. проаналізовано змістові аспекти професійної культури фахівців, її структурних компонентів, окремі питання формування професійної культури менеджерів досліджували А. Казьмерчук, В. Зоріна та ін. Неоднозначність поглядів на структуру професійної культури фахівців, зокрема менеджерів, визначає актуальність запропонованої наукової розвідки. **Метою** статті є аналіз наукової думки щодо досліджуваного питання, визначення структури професійної культури менеджера та з'ясування її сутнісних компонентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наукові дослідження авторів щодо проблеми визначення структури різних видів культури, у тому числі й професійної, виокремлення її основних компонент, представлені неоднаковими поглядами, жоден з яких не став у науці загальноприйнятим.

Найчастіше дослідники виокремлюють такі компоненти в структурі культури, як: когнітивний - певний обсяг знань і понять [1, с. 14; 6, с. 35; 7, с. 46]; операційний (діяльнісний) - відповідні уміння, способи діяльності [3, с. 138; 6, с. 35; 7, с. 46; 9, с. 76]; мотиваційний - мотиви, які спонукають носія культури до конкретної діяльності [1, с. 14; 4, с. 138; 12, с. 76; 10, с. 108-109]; особистісний - особистісні якості, що необхідні для успішного виконання діяльності [10, с. 108-109].

Аналізуючи наукові праці таких зарубіжних та вітчизняних учених, як І. Ісаєва [2, с.181-182], А. Капської [8, с. 4-16], М. Ньюшенкової [5, с. 16] та ін. ми помітили певну однаковість їхніх поглядів на структуру професійної культури майбутнього фахівця як єдності таких складників:

- аксіологічний – представлений сукупністю цінностей, що створені людством і включені у цілісний процес освітньої та фахової діяльності на сучасному етапі розвитку суспільства;
- технологічний - включає засоби і прийоми фахової діяльності;
- особистісно-творчий - розкриває механізм оволодіння професійною культурою і втілення у фахову діяльність як творчого акту.

Заслужує на увагу аналіз структури інноваційної культури фахівця банківської справи Р. Миленкової [4, с. 48-59], яка репрезентувала її у вигляді таких сутнісних компонентів: світоглядного, що відображає концептуальну систему поглядів людини на себе, на світ і своє місце у ньому; інформаційного, змістом якого є пізнання мінливого середовища шляхом збирання, аналізу та використання інформації як про зовнішнє оточення, так і про особистісний, внутрішній світ; творчого - ядром його є здатність особистості до творчого

більшості своїй вторинний інститут, проективно побудований, похідний від інститутів свідомості, визначених раннім досвідом» [7, с. 10]. Проте, і в цьому визначенні не можливо не помітити відлуння аксіологічного, дидактичного та інших підходів.

В.М. Гусак підкреслює, що у психологічних дослідженнях культура виступає як концентрований, організований досвід людства, основа розуміння, осмислення навколишньої дійсності, реалізації потенцій людини. При такому визначенні специфіки психологічного підходу до поняття «культура» незрозумілою залишається його відмінність від антропологічного, особистісного та інших вищезазначених підходів.

Крім того, у ряді психологічних досліджень ширше поняття «культура» за змістом ототожнюється з вужчим поняттям «психологічна культура».

Аналіз розглянутих вище підходів до розуміння культури, доводить, що кожен з них завдяки власній унікальності дозволяє вивчити ті чи інші аспекти такого складного та багатогранного явища, як культура. Отже, використання різноманітних підходів, доповнюючих один одного, дозволяє вивчити культуру більш цілісно та глибоко. Саме тому у сучасних наукових дослідженнях культури розповсюдженим є використання декількох підходів або їх інтеграція. У якості приклада може навести визначення П.О. Сорокіна: культура – це «сукупність значень, цінностей та норм, якими володіють особи взаємодії, та сукупність носіїв, які об'єктивують, соціалізують та розкривають ці значення» [5, с. 218]. Дане визначення, на думку С.І. Чудинова, вигідне тим, що сполучає в собі позитивні сторони аксіологічного, знаково-символічного і антропологічного підходів. Поділяючи наведену думку, ми вважаємо доцільним при організації власного дослідження не обмежуватися окремим підходом до розуміння поняття «культура», а застосовувати інтегративний підхід як систему кількох підходів, що відповідають концептуально-методологічним засадам дослідника.

Розглянемо можливість використання певних підходів до визначення поняття «культура» у психологічних дослідженнях через співвіднесення означених підходів з певними видами культури.

С.В. Пінігіна підкреслює: «Не дивлячись на свою універсальну, загальнолюдську сутність, культура не може існувати без конкретного суб'єкта, який може бути групою, нацією, етносом, окремою особою тощо» [4, с. 12]. За критерієм суб'єкта культури ми виокремлюємо наступні види культур:

- культура соціальної мегасистеми (цивілізації, крупні міждержавні об'єднання, єдині системи світового значення тощо);
- культура соціальної макросистеми (общини, племена, держави різного типа тощо);
- культура соціальної мікросистеми (сім'ї, професійні групи, партії);
- культура особистості.

У якості прикладу визначення культури соціальної мегасистеми може бути використане тлумачення культури В.А. Канке, який стверджує, що «культура — це досягнення цивілізації, найбільш досконале у ній — тріумф людського» [3, с. 159].

Для характеристики культури соціальної макросистеми може бути використане тлумачення В.П. Большакова, який стверджує, що культура – це особливий досвід людських об'єднань, що накопичується та передається від покоління до покоління. Змістом даного досвіду є ціннісні сенси явищ, речей,

відтворення суспільного життя;

- філософський підхід до розуміння сутності культури поділяється на дві течії: матеріалістичну, в якій стверджується, що культурна спадщина складається з сукупності матеріальних артефактів, а також із нематеріальних ідей, інститутів, звичаїв, ідеалів, та ідеалістичну, в якій культурними сутностями визнаються концептуальні норми і стереотипи поведінки, але не артефакти, що втілюють їх у себе;

- функціональний підхід характеризує культуру через функції, які вона виконує в суспільстві, і розглядає єдність і взаємозв'язок цих функцій в ній;

- цілісний підхід (інтегралістський, комплексний тощо) спрямований на усунення розбіжностей, що існують між різними підходами.

Проте, у даному підході розбіжностей нараховується не менше ніж в усіх інших підходах. Так, Ю.М. Резник, критикуючи недоліки вищеперелічених підходів до вивчення культури, пропонує комплексний або «інтегралістський» підхід. Дослідник тлумачить культуру як особливий феномен соціального життя, який виникає в ході взаємодії людей як символічно опосередкований спосіб і продукт їх діяльності. За В.Й. Гриньовим, цілісний підхід дозволяє розглядати культуру в сукупності компонентів, що знаходяться у взаємозв'язках і взаємозалежностях (загальна, професійна, педагогічна, дидактична культура). А на думку М.С. Кагана, можливість виразити діалектичний взаємозв'язок між різними елементами культури і тим самим представити її як цілісність дозволяє саме діяльність та діяльнісний підхід.

Ми усвідомлюємо, що, по-перше, наведений перелік не вичерпує усіх існуючих підходів до вивчення культури, по-друге, у різних дослідженнях по-різному визначається співвідношення означених підходів, їх підпорядкованість один одному, по-третє, кожний підхід розвивається та конкретизується в окремих концепціях та теоріях, що виділяються в його межах.

Враховуючи психологічну спрямованість нашої роботи, актуальною є проблема визначення підходів до вивчення культури, що можуть використовуватися при організації та проведенні психологічного дослідження. Природно, першим, що спадає на думку, це звернення безпосередньо до психологічного підходу. Проте, аналіз робіт, що традиційно відносяться до психологічного підходу, змушує дещо скептично поглянути на такий вибір.

Наприклад, А.О. Белик наводить визначення У. Самнера, М. Херсковица, Г. Стейна у якості прикладів психологічного підходу до вивчення культури. Так, У. Самнер визначає культуру як сукупність пристосувань людини до умов її життя. Враховуючи наведені вище підходи до розуміння сутності поняття «культура», дане визначення скоріше є характерним для представників адаптивного підходу.

М. Херсковиц визначає культуру як суму поведінки та образу мислення, утворюючи дане суспільство, практично дублюючи визначення культури, які надаються дослідниками структурного підходу. Для порівняння: Дж. Хонигман вважав, що культура складається з явищ двох типів. Перше – «соціально стандартизована поведінка-дія, мислення, відчуття деякої групи». Друге – «матеріальні продукти поведінки деякої групи» [6, с. 17].

З наведених дефініцій найточніше сутність психологічного підходу до розуміння поняття «культура» відображає визначення Г. Стейна, який стверджує: «Культура, включаючи способи ставлення до світу, є сама по собі

розв'язання як власних проблем, так і використання творчого підходу до вирішення професійних ситуацій; технологічного, що моделює творчу діяльність людини та може бути представлений алгоритмом дій, які ведуть до успішного вирішення проблемного завдання шляхом неординарного підходу, нестандартної оцінки ситуації, використання нових методів.

Попри пильну увагу дослідників до структури професійної культури фахівців, окремі важливі теоретичні та практичні питання досі лишаються спірними та маловивченими. Уважаємо, що науковий досвід [2; 4; 5; 8] є найбільш обґрунтованим та зручним для аналізу структури професійної культури сучасного менеджера. Дотримуючись подібного поділу такої структури, можемо представити її у вигляді єдності світоглядного, особистісно-творчого, технологічного компонентів (рис. 1.1).

Світоглядний компонент професійної культури менеджера є своєрідним підґрунтям для формування двох інших, бо тільки на основі певного світогляду, що визначає соціальну спрямованість загальної культури особистості та за умов набуття нею цілісного розуміння світу, усвідомлення в ньому власного місця можливе активне оволодіння управлінськими технологіями, нормами та цінностями і їх творче впровадження в майбутню професійну діяльність.

Світоглядний компонент ми виокремили, на підставі результатів дослідження Р. Миленкової [5, с. 48-49], яка наголошувала на тому, що світогляд, як складне утворення містить морально-вольовий, практичний та аксіологічний складники.

Так, *морально-вольовий* складник світоглядного компоненту професійної культури менеджера представлений сукупністю привласнених його особистістю поглядів, вірувань, знань, а також цінностей і морально-етичних норм, які проєктуються у практичні вчинки і дії, інакше кажучи це психологічна настанова щодо готовності діяти. *Практичний* – є результатом сформованих загальних знань та уявлень про світ і полягає у готовності особистості менеджера до певного типу поведінки, виду діяльності, тобто означає здатність діяти в обраній професійній сфері.

Особливої уваги заслуговує *аксіологічний складник світогляду*, представлений сукупністю цінностей, а саме: загальнолюдських (істина, добро, життя, цінність іншої людини тощо); цінностей, що характеризують особистісні якості фахівця-менеджера (цілеспрямованість, ініціативність, справедливість, працелюбність, вимогливість до себе, дисциплінованість, діловитість, відповідальність, толерантність тощо); правових, екологічних, соціальних, моральних цінностей, що створені людством і залучені у цілісний процес освітньої та професійної діяльності на сучасному етапі розвитку суспільства.

Формування цінностей людини відбувається під впливом суспільства, сім'ї, освітнього закладу та середовища його професійної реалізації. Аксіологічний складник світогляду у структурі професійної культури менеджерів передбачає в процесі набуття фахової освіти формування його особистості, її самосвідомості, готовності до виявлення відповідальності за прийняті рішення, умілого використання етичних інструментів для розв'язання різних ситуацій і дискусійного їх обговорення. У процесі професійної діяльності менеджерів обов'язковою є інтеграція його особистих цінностей, а також організації і підлеглих. Знання, ідеї, наявні тенденції в управлінській

діяльності, які є актуальними в умовах сьогодення для суспільства загалом і окремої економічної системи зокрема, набувають значущості професійних цінностей для менеджера ХХІ століття.

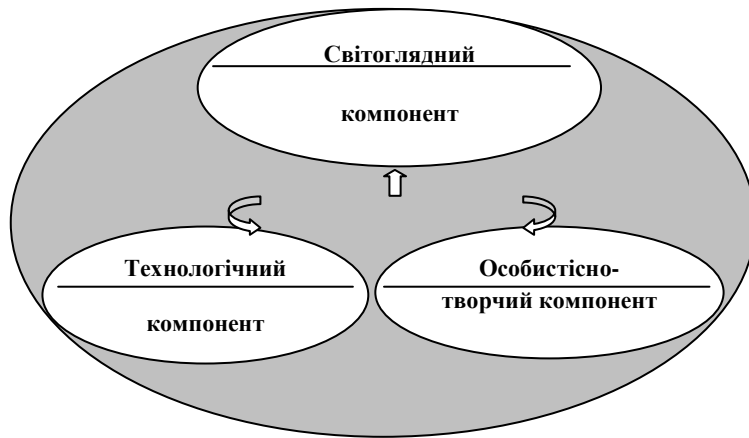


Рис. 1.1. Структура професійної культури менеджера

Сучасні управлінські знання і вміння створюють засади для здобуття способів професійної діяльності, котрі, власне кажучи, й містить *технологічний компонент* професійної культури менеджера. Технологічний характер управлінської діяльності потребує операційного аналізу, що дозволяє розглядати її як вирішення різноманітних управлінських завдань - конструктивно-прогностичних, організаційно-діяльнісних, оцінно-інформаційних, коректувально-регулюючих. Їх реалізація забезпечується за умов оволодіння керівником-менеджером сучасними інформаційними технологіями, комп'ютерною технікою, економічним аналізом, плануванням та організацією діяльності, мотивацією персоналу, контролем і регулюванням виробничих та соціальних процесів тощо. Однак, технологічний компонент, відокремлений від творчості, набуває технократичного характеру, адже будь-яка технологія є продуктом творчості конкретної особистості - творця технології, метою якої має бути служіння завданням розвитку людини. Тому взаємозв'язок технологічного з особистісно-творчим компонентом виявляється у площині використання творчих підходів, алгоритмів вирішення управлінських завдань, запровадження новітніх технологій.

Особистісно-творчий компонент професійної культури майбутнього менеджера розкриває механізм оволодіння управлінськими цінностями і технологіями та їх втілення у фахову діяльність як творчого акту. Процес привласнення менеджером вироблених професійних цінностей здійснюється на особистісно-творчому рівні, адже він має бути здатним перетворювати, інтерпретувати їх, що визначається як його індивідуальними особливостями, так і характером управлінської праці. При всій її запрограмованості та

- діяльнісний підхід під поняттям «культура» розуміє специфічно людський спосіб діяльності, сферу духовного життя суспільства, що охоплює собою систему освіти, виховання, духовної творчості, включає у себе ті установи й організації, які забезпечують означені процеси;

- емпіричний підхід під поняттям «культура» розглядає сукупність матеріальних, практичних і духовних надбань суспільства, які відображають рівень його історичного розвитку, втілюються у повсякденній діяльності людини, знаходять відображення у її соціальних, моральних, естетичних та інших характеристиках;

- історичний підхід, який певними дослідниками відноситься до філософських підходів, визначає культуру як продукт історії суспільства, який розвивається шляхом передачі від покоління до покоління набутого людиною досвіду;

- нормативний підхід, який певними дослідниками відноситься до антропологічних підходів, тлумачить культуру як суму різних видів придбаної поведінки, заснованої на соціальних стандартах, моделях, що передаються від покоління до покоління в межах певного суспільства;

- описовий підхід розглядає культуру як сукупність її елементів: вірувань, традицій, мистецтва, звичаїв, видів діяльності тощо;

- особистісний підхід характеризує культуру як динамічний процес розвитку сутнісних сил людини, процес творчої самореалізації особистості, яка є суб'єктом культурно-історичного процесу. Часто особистісний підхід інтегрується дослідниками з діяльнісним підходом у особистісно-діяльнісний підхід;

- психологічний підхід вказує на зв'язок культури з психологією людей і бачить в ній соціально обумовлені особливості людської психіки;

- семіотичний (знаковий) підхід у дослідженні культури розглядає різні культури як сукупність знакових систем, або як особливу негенетичну «пам'ять» людського суспільства, яка кодується, зберігається і передається з покоління в покоління за допомогою знаків;

- символічний підхід акцентує увагу на використанні символів в культурі. Часто символічний підхід поєднується з семіотичним у знаково-символічний;

- соціологічний підхід розглядає культуру в контексті організації і утворення життя суспільства як історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, відображений у типах і формах організації життя та діяльності людей, в їх взаємовідносинах;

- структурний підхід характеризує структурну організацію культури, яка, на думку, Р. Лінтона, є поєднанням придбаної поведінки і поведінкових результатів, компоненти яких розділяються і передаються спадково членами даного суспільства;

- структурно-функціональний підхід, який більшістю дослідників відноситься до соціологічних підходів, звужує предмет соціології культури, розглядаючи культуру у якості основи розвитку і функціонування всіх сфер життєдіяльності суспільства;

- теологічний підхід під поняттям «культура» розглядає вміння і майстерність, які виявляє людина у своїй діяльності, а також процес виховання «культури душі», що має релігійне походження;

- технологічний підхід трактує культуру як певний рівень виробництва і

Культуролог П.С. Гуревич стверджує, що на сьогодні кількість визначень поняття «культура» досягла чотирьохзначного числа.

Різноманітність визначень поняття «культура» пов'язана з відмінностями у концептуальних позиціях її дослідників. Розглянемо підходи до вивчення культури в сучасній науці.

Д. Берри, П. Дасен, А. Пуртинга, М. Сегалл виокремлюють шість загальних категоріальних галузей, в яких сьогодні розглядається та обговорюється культура: 1) дескриптивні визначення роблять акцент на різних видах діяльності або поведінки, пов'язаних з культурою; 2) історичні визначення відносяться до спадщини і традицій у людських спільнотах; 3) генетичні описи стосуються походження культури; 4) структурні визначення акцентують увагу на суспільних та організаційних елементах культури; 5) нормативні визначення описують правила і норми, які пов'язані з культурною традицією; 6) психологічні описи роблять акцент на навчанні, вирішенні проблем, що відносяться до культури.

А.С. Кармін наводить наступну типологізацію визначень поняття «культура»: 1) антропологічні; 2) ціннісні; 3) соціологічні; 4) історичні; 5) функціональні; 6) символічні; 7) описові; 8) нормативні; 9) адаптивні; 10) семіотичні; 11) дидактичні; 12) психологічні.

Ю.М. Резник виокремлює філософський, антропологічний та соціологічний підходи до визначення поняття «культура».

Аналіз сучасної літератури дозволяє розширити наведений вище перелік і виділити наступні підходи до розуміння сутності поняття «культура» (підходи подають в алфавітному порядку, а не за поширеністю чи науковою значущістю):

- адаптивний підхід розглядає культуру як спосіб діяльності, систему позабіологічних механізмів, які стимулюють, програмують і реалізують адаптивну й перетворюючу діяльність людей;
- аксіологічний (ціннісний) підхід тлумачить «культуру» як систему матеріальних та духовних цінностей, створених людством, розрізняючи при цьому соціальні та культурні аспекти у житті людини й протиставляючи культурність безкультур'ю;
- акмеологічний підхід розглядає культуру як новоутворення особистості, що забезпечує людині прискорення якісного зростання, закріплення нових досягнень в цьому зростанні й підготовку до нового зростання;
- антропологічний підхід, який певними дослідниками відноситься до філософських підходів, виходить з того, що культура охоплює всі боки людського буття, є сукупністю штучно створених продуктів людської діяльності та (або) соціально стандартизованою поведінкою, що є загальною для всієї соціальної спільноти;
- біосферний підхід розглядає культуру як частину біосфери, яка, у свою чергу, сама є часткою Всесвіту;
- герменевтичний підхід розуміє культуру як безліч текстів, які інтерпретуються та осмислюються людьми;
- дидактичний підхід розглядає культуру як те, чому людина навчилася, а не успадкувала генетично;
- діалогічний підхід до культури тлумачить культуру як форму одночасного буття і спілкування людей минулих, теперішніх і майбутніх культур;

алгоритмічності цілком очевидно є необхідність використання і реалізації здібностей особистості менеджера нестандартно, творчо підходити до розв'язання окреслених завдань. Уміння творчо вирішувати навчальні ситуації та управлінські завдання прикладного характеру студенти набувають у процесі навчальної-пізнавальної діяльності, завдяки якій стає можливим накопичення творчого досвіду, безцінного для майбутньої професійної діяльності.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Таким чином, професійна культура менеджера представлена єдністю світоглядного, технологічного, особистісно-творчого компонентів - це й чіткі світоглядні позиції особистості, що зумовлюють привласнення нею певних цінностей, морально-етичних норм поведінки, особистісні і професійні якості фахівця, володіння знаннями, вміннями, способами професійної діяльності, творчим підходом до вирішення виникаючих в управлінській практиці завдань. У фаховій освіті прищеплення майбутньому менеджерів професійної культури можливе за умов єдності світоглядної, загальнокультурної, фахово-орієнтованої підготовки, що розвиває ерудованість, системне мислення, творчі здібності, інноваційну спрямованість особистості фахівця та забезпечує успішність його професійного становлення та реалізації.

Звичайно, проведене дослідження не претендує на повне й усебічне розв'язання порушених питань, тому подальші розвідки варто спрямувати на зорієнтованість фахової підготовки майбутніх менеджерів щодо формування їхньої професійної культури з урахуванням особливостей її прояву у сфері управління персоналом.

Резюме. У статті проведено аналіз психолого-педагогічної літератури з метою визначення структури професійної культури менеджера. Висвітлено підходи різних авторів щодо виокремлення основних компонентів професійної культури фахівців. Встановлено, що професійна культура менеджера може бути представлена єдністю світоглядного, технологічного та особистісно-творчого компонентів. Зокрема, світоглядний компонент містить чіткі світоглядні позиції особистості фахівця, привласнені нею цінності, морально-етичні норми поведінки. Технологічний – розкривається як оволодіння менеджером способами професійної діяльності на основі здобутих знань та вмінь. Особистісно-творчий компонент представлений особистісними та професійними якостями, необхідними для оволодіння управлінськими цінностями та технологіями, їх втіленням у професійну діяльність як творчого акту. **Ключові слова:** професійна культура менеджера, структура професійної культури менеджера, основні компоненти професійної культури менеджера.

Резюме. В статье проведен анализ психолого-педагогической литературы для определения структуры профессиональной культуры менеджера. Раскрыты подходы различных авторов к установлению основных компонентов профессиональной культуры специалистов. Выяснено, что профессиональная культура менеджера может быть представлена в качестве единства мировоззренческого, технологического и личностно-творческого компонентов. Так, мировоззренческий компонент - содержит четкие мировоззренческие позиции личности специалиста, присвоенные им ценности, морально-этические нормы поведения. Технологический - можно раскрыть исходя из овладения менеджером способами профессиональной деятельности, основывающихся на усвоенных знаниях и сформированных умениях. И,

наконец, личностно-творческий компонент охватывает личностные и профессиональные качества, необходимые менеджеру для овладения управленческими ценностями и технологиями и воплощение их в профессиональную деятельность как творческого акта. **Ключевые слова:** профессиональная культура менеджера, структура профессиональной культуры менеджера, основные компоненты профессиональной культуры менеджера.

Summary. The analysis of the psycho-pedagogical literature carried out with the aim of defining the structure of manager's professional culture is given in the article. The approaches of different authors to the problem of separating the main components of the specialists' professional culture are given light to. It was established that manager's professional culture may be represented by the unity of world outlook, technical and personal-creative components. In particular, world-outlook component includes distinct world-outlook positions of a professional's personality, certain values characteristic of him, as well as moral-ethical norms of behavior. Technological component reveals itself as the acquiring different ways of professional activities on the basis of one's own knowledge and skills. Personal-creative component is represented by some personal and professional qualities which are necessary for acquiring the managerial assets and know-how, their embodiment into one's professional activity as a creative act. **Keywords:** manager's professional culture, the structure of manager's professional culture, the main components of manager's professional culture.

Література

1. Дзундза А.І. Теоретичні та методичні засади формування соціоекономічної культури студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / А.І. Дзундза. - Донецьк, 2005. - 47 с.
2. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Исаев И.Ф. - М.: Издательский центр „Академия”, 2002. - 208 с. - (Высшее образование).
3. Казьмерчук А.В. Аналіз категоріально-понятійного апарату з проблеми формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму в позааудиторній діяльності вищого навчального закладу / А.В. Казьмерчук // Вісник Житомирського державного університету. - 2010. - Випуск 54. - С. 137-140.
4. Миленкова Р.В. Формування інноваційної культури майбутніх фахівців банківської справи : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 Миленкова Римма Володимирівна. - К., 2008. - 253 с.
5. Нюшенкова М.Л. Методология формирования предпринимательской культуры менеджера социально-культурной деятельности в условиях высшей школы : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра пед. наук : 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / М.Л. Нюшенкова. - Тамбов, 2010. - 49 с.
6. Разуменко Д.О. Формування економічної культури майбутніх вчителів у фаховій підготовці : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / Разуменко Дмитро Олександрович. - Харків, 2006. - 182 с.
7. Сенча І.А. Педагогічні умови формування дослідницької культури майбутніх менеджерів у процесі фахової підготовки : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / Сенча Ірина Анатоліївна. - Одеса, 2008. - 192 с.

эмхтгэл (Сборник правил, приказов и постановления об образовании). - № 9. - УБ., 2001.-170 с.

4. Бух сургалтын байгууллагын багш нарт тавих еронхий шаардлага (Общие требования преподавателей во всех учебных заведениях) // Гэгээрэл мэдээлэл, 2002, № 4. - С. 20-27.

5. Дагва Г. Багш нарын мэргэжил дээшлүүлэх ажлыг удирдах тухай (Об управлении работой по повышению квалификации учителей) // СХ, (Педагог), 1979, № 4. - С. 101-104.

Подано до редакції 13.09.2011

УДК 008:159.9

ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ КУЛЬТУРИ ТА МОЖЛИВОСТІ ЇЇ ЗАСТОСУВАННЯ У ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

*Улунова Ганна Євгенівна,
кандидат психологічних наук, доцент,
докторантка кафедри психології
Національного педагогічного
університету імені М. П. Драгоманова*

Постановка проблеми. Поняття «культура» на сьогодні є міждисциплінарним поняттям, яке активно розробляється в межах різноманітних наукових галузей: філософії, соціології, менеджменту, педагогіки, психології тощо. Цим пояснюється існування сотень визначень поняття «культура» та десятків підходів до її розуміння. Організація та проведення психологічного дослідження вимагає аналізу наробок з проблем культури, що існують у різних наукових галузях.

Аналіз досліджень та публікацій. Усі дослідження, присвячені даній тематиці, можна умовно поділити на дві групи.

До першої групи можна віднести праці вітчизняних та зарубіжних вчених з проблем культури.; Д. Беррі, В.С. Біблера, В.П. Большакова, П.С. Гуревича, П. Дасена, М.С. Кагана, А.С. Карміна, К. Клакхольна, А. Кребера, Р. Лінтона, Е.С. Маркаряна, В.М. Межуєва, А. Пуртинга, Ю.М. Резника, М. Сегалла, П.О. Сорокіна та ін. Даними дослідниками виокремлено та (або) розроблено підходи до вивчення культури.

Другу групу складають психологічні дослідження з проблем культури. Це роботи О.С. Газмана, В.М. Гусак, І.О. Зимньої, Л.С. Колмогорової, М.М. Кузьмінова, У. Самнера, В.В. Семікіна, В.А. Семиченко, М. Херсковиц та ін. Аналіз робіт названих авторів доводить наявність різних концептуально-методичних засад при вивченні культури та відсутність єдиного погляду на можливості застосування підходів до вивчення культури у психологічних дослідженнях.

Метою статті є аналіз підходів до вивчення культури та можливості їх застосування у психологічних дослідженнях.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сьогодні існує кілька сотень визначень поняття «культура», десятки підходів до її вивчення, теоретичних концепцій, моделей та видів. Західні дослідники культури А. Кребер та К. Клакхольн наводять більше 200 визначень поняття «культура».

качеств личности педагога.

Для успешного решения названных задач в содержании и структуре учебного материала следует, прежде всего, определить современные тенденции развития науки. Мы считаем, что данные тенденции должны быть представлены в модульных программах обучения как знаниевая основа функциональной подготовки педагога.

Важной особенностью содержания повышения квалификации специалиста является его психолого-педагогическая направленность. Она связана с тем, что профессиональная деятельность специалиста с высшим образованием содержит образовательно-воспитательную и развивающую функции, которые являются одной из ведущих составляющих его труда в условиях реализации лично-ориентированного подхода в обучении.

Для категорий педагогов, выделенных по уровню и профилю образования, содержание обучения также имело свои особенности. Для не имеющих педагогического образования и нуждающихся в базовой психолого-педагогической подготовке, основными были информационно-теоретические методы, ориентированные на знакомство с основами дидактики, методикой воспитывающей деятельности, основами педагогической и возрастной психологии и т.д. Специалисты со средним педагогическим или непрофильным высшим образованием (при отсутствии необходимости углубленно изучать основы педагогики и психологии), особое внимание уделяли знакомству с методами и приемами учебно-воспитательного процесса. Особое внимание специалистов с высшим профильным образованием, не испытывающим острой потребности в специальной подготовке по конкретному направлению деятельности уделялось педагогической составляющей процесса работы с детьми.

Выводы. Педагоги с небольшим стажем нуждаются в детальном описании организации всех этапов образовательного процесса, поэтому наиболее эффективными оказались информационно-ознакомительные и лабораторно-практические методы работы лекции и лабораторно-практические занятия, а также знакомство с передовым опытом.

Резюме. В данной статье охарактеризованы тенденции организации и содержания повышения квалификации педагогических кадров Монголии. **Ключевые слова:** повышение квалификации, модернизация, педагогический кадр.

Summary. This article is characterized by tendency content training of teachers in Mongolia. **Keywords:** professional development, modernization, teacher education.

Резюме. У даній статті схарактеризовані тенденції організації та змісту підвищення кваліфікації педагогічних кадрів Монголії. **Ключові слова:** підвищення кваліфікація, модернізація, педагогічний кадр.

Литература

1. Монголын боловсролын 2006-2015 онд хөгжүүлэх мастер толовлоого (Концепция модернизации образования в Монголии на период с 2006 до 2015 г.) - УБ.: БСШУЯ, 2007. - 144 с.

2. Боловсролын шинэчлэлийн онол арга зүйн асуудлууд (Теоретико-методологические проблемы модернизации образования). / Ред. Н.Бэгз. - УБ.: Соёмбо принтинг, 2006. - 145 с.

3. Боловсролын салбартай холбоотой тогтоол, тушаал, шийдвэрийн

8. Соціалізація особистості : зб. наук. пр. / [за заг. ред. А. Й. Капської] ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. - К. : Логос. 2002. - Т. XVII. Вип. 1. – 205 с.

9. Спіріна Т.П. Формування професійної культури майбутніх соціальних педагогів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Спіріна Тетяна Петрівна. - Житомир, 2009. – 260 с.

10. Чорна С.С. Формування педагогічної культури майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Чорна Світлана Сергіївна. - Запоріжжя, 2008. - 222 с.

Подано до редакції 13.09.2011

УДК 378.1 (4-13)

ВИЩА ОСВІТА В КРАЇНАХ ЧОРНОМОРЬСЬКОГО РЕГІОНУ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВИМІР

Сапожников С. В.,

кандидат педагогічних наук, доцент

Постановка проблеми. 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.

На сучасному етапі розвитку людського співтовариства в сфері педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону 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. Загальний напрямок усіх змін у системі вищої освіти обумовлений розпочатим об'єднанням з державами Чорноморського економічного регіону і країнами європейського Союзу. На початку XXI 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, Туреччини 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 співробітництва та взаємобмін 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 Туреччини, Росії та Молдови. Грецька Республіка у галузі освіти співпрацює з Азербайджаном, Албанією, Вірменією, Болгарією, Грузією, Румунією, Росією, Туреччиною 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. Алексевиц, О. Олексюка, Г. Єгорова, О. Ковязіної, Л. Латун, Б. Мельниченка, Є. Москаленко, О.Овчарук, О.Рибак, Г.В. Степенко, 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. Ладижець, В. Лугового, В.Майбороди, Н. Ничкало, Ф.Паначіна, З.Равкіна, Ш.Чанбарісова, В. Шадрікова, І.Яковлева, М. Ярмаченка, Б.Вульфсона, С. Головка, В. Кеміня, Н. Лізунова, З. Малькова, І. Марцінковського, М. Нікандрова, Л. Пуховської, Т. Яркіної, Т. Кошманової та ін.

Главной тенденцией развития современной системы повышения квалификации педагогов является регионализация, которая определяет усложнения ее деятельности и необходимость учёта местной специфики, запросы локальных рынков труда, конкретность школ. Во-вторых, за последние годы произошли большие изменения в структуре учреждений системы повышения квалификации. В прежнее время она была едина и состояла в основном из предметно-методических или проблемных кабинетов.

В настоящее время на основе принципов демократизации, гуманизации, дифференциации, индивидуализации обучения слушателей повышения квалификации педагогических кадров, оптимальности соотношения теории и практики, опережающего обучения происходит обновление и развитие системы повышения квалификации, ее структурных звеньев, что позволяет решать следующие задачи:

- повышение уровня профессиональной компетентности, педагогического и управленческого мастерства;
- удовлетворение личных потребностей в самообразовании;
- расширение ценностных гуманистических ориентации;
- повышение общекультурного уровня и расширение социального кругозора;
- развитие творческой инициативы и стремления к новаторству;
- формирование у учителей навыков научно-исследовательской работы;
- сближение запросов учебного заведения и требований реальной жизни общества;

• гуманизация отношений в педагогическом коллективе и создание благоприятной психологической атмосферы в учебном заведении с целью повышения эффективности учебно-воспитательного процесса;

- обеспечение непрерывного образования преподавателей.

Модернизация образования требует, прежде всего, обновления цели и задач повышения квалификации педагогических кадров, осмысление чего должно предшествовать построению содержательного компонента разрабатываемой нами модели.

Цель повышения квалификации педагогических кадров Монголии на современном этапе - формирование тех или иных компетенций, обеспечение научно-теоретического осмысления собственной педагогической деятельности, создание мотивации для дальнейшего самообразования и творческого роста. В связи с этим основными задачами повышения квалификации педагогических кадров являются:

- Вооружение слушателей методологией психолого-педагогической отрасли научного знания, методами психолого-педагогического научного исследования; изучение доступных учителю научно-практических методов анализа деятельности учащихся и педагогических ситуаций.
- Изучение как фундаментальных основ предметов, входящих в области педагогики, так и современных достижений психолого-педагогических наук.
- Знакомство с основными задачами и главными путями модернизации образования в Монголии.
- Формирование и развитие комплекса педагогических умений по работе с современными информационно-компьютерными технологиями обучения.
- Развитие в процессе обучения на курсах профессионально-значимых

УДК 371.2

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ МОНГОЛИИ

Батзаяа Т.

*Южноукраинский государственный
педагогический университет, г. Одесса*

Проблема исследования. В концепции модернизации образования в Монголии отмечается, что одним из первоочередных результатов процесса модернизации должна стать обновленная система подготовки и повышения квалификации педагогов, отвечающая требованиям, предъявляемым обществом к педагогическим кадрам¹. В связи с этим, особое значение приобретает совершенствование содержания повышения квалификации педагогических кадров в соответствии с образовательными потребностями педагогов, обусловленными процессами модернизации в школе.

Анализ исследования. Проблеме подготовки педагогических кадров и повышению их квалификации посвящены разнонаправленные исследования:

Т. Арслан, С. Батхуяг, Д. Ванчигсурэн, Ж. Даваа, Д. Дашхуу, Ц. Дорж, Б. Жадамбаа и Н. Жадамбаа, Н. Нэргуй, Я. Хшпигт и др. (по теории обучения), Ц. Гэлэгжамц и др. (правовые проблемы образования), Д. Бадарч, Г. Батхурэл, Ц. Ганбат, Б. Туяа, О. Мягмар и др. (проблемы высшего образования), Б. Бэхтур, Р. Банда, Х. Гэндэнжамц, Л. Жамц, С. Ламбаа, Г. Лхагвасурэн, Ж. Нарантуяа, Ц. Няндаг, Ц. Содов, Ц. Цэвээн, Г. Цэрэндорж, Га. Цэрэндорж, Л. Чойбалсан, Д. Эрдэнэчулуун и др. (профессиональное образование).

Цель статьи проанализировать основные тенденции совершенствования современной системы повышения квалификации педагогических кадров в Монголии.

Изложение основного материала. Нами были выявлены следующие противоречия в содержании повышения квалификации педагогических кадров:

1. В учреждениях повышения квалификации работают специалисты из сфер производства (особенно в инженерно-технические, сельскохозяйственные и медицинские дисциплины), не владеющие базовыми психолого-педагогическими знаниями, и, соответственно, они не могут передать эти знания учителям, повышающим свою квалификацию;

2. Ввиду неразработанности теории непрерывного дополнительного профессионального образования отсутствует преемственность в содержании вузовской подготовки педагогических кадров и в повышении их квалификации;

3. Содержание повышения квалификации не успевает меняться в соответствии с быстро текущими изменениями требований к школьному образовательному процессу, с перенесением акцента с обучения на воспитание, развитие, социальную работу, с развитием новых информационно-компьютерных педагогических технологий и т.д. Указанные противоречия, а также избранный нами в качестве концептуальной основы модульно-компетентный подход диктуют необходимость изменения содержания повышения квалификации и переподготовки педагогов. При этом необходимо учитывать ряд тенденций, обуславливающих отбор и построение содержания повышения квалификации педагогических кадров.

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 розгляд процесу реформування систем вищої освіти Албанії, Вірменії, Азербайджану, Болгарії та Грузії як країнах Чорноморського регіону у відповідності з основними положеннями Болонської Декларації.

Згідно мети було поставлено такі **завдання**: висвітлити процеси проведення реформ в системах вищої освіти в Албанії, Вірменії, Азербайджану, Болгарії та Грузії та довести необхідність приєднання країн Чорноморського регіону до Болонського процесу.

Вклад основного матеріалу. Сучасна педагогічна наука найбільш прогресивним і перспективним вважає Болонський процес, стратегічною метою якого є створення загальноєвропейської системи вищої освіти.

Сьогодні у Болонському процесі приймає участь 46 країн, його підтримано Європейською Комісією і Радою Європи. Країни-учасниці отримують членство в Єврозоні вищої освіти, за умови готовності досягати цілі Болонського процесу (до 2010 р.) [1, с.64].

Слід зазначити, що розвиток співробітництва у Чорноморському регіоні у галузі науки і освіти є сьогодні пріоритетним напрямом діяльності Парламентської Асамблеї Організації Чорноморського співробітництва та суттєвим внеском в укріплення людського та культурного виміру вищезазначеного процесу.

Реформи у системах вищої освіти в країнах Чорноморського регіону розпочалися з моменту підписання у червні 1999 року Болонської декларації. Процес реформування був спрямований на підвищення якості освітніх послуг та набуття європейською освітою незаперечних конкурентних переваг; розширення доступу до європейської освіти; формування єдиного ринку праці вищої кваліфікації в Європі; розширення мобільності студентів та викладачів; прийняття порівняльної системи ступенів вищої освіти з видачею зрозумілих у всіх країнах Європи додатків до дипломів; підвищення рівня конкурентоспроможності Європейської системи вищої освіти. У контексті нашого дослідження доцільно було б розглянути процес реформування систем вищої освіти країн Чорноморського регіону відповідно до основних цілей Болонської Декларації на прикладі таких країн, як Албанія, Вірменія, Азербайджан, Болгарія, Грузія.

У сучасній *Албанії* на основі розробки підвідомчих актів завершена організація навчання першого циклу у рамках ряду пілотних програм навчання у відповідності з положеннями Болонської декларації, впроваджені стандарти для освітніх структур. Постійно проводиться робота з організації навчальних програм на основі системи кредитів, впроваджується система оцінювання навчальних досягнень на основі системи кредитів, відповідно до чого впроваджуються додатки до дипломів та основі підходи до системи оцінювання та стандарти забезпечення якості у вищих навчальних закладах, ведеться кропітка робота з забезпечення виборів студентів до управлінських

органів, впроваджується нова концепція щодо трудомісткості навчальної роботи.

Як тільки Республіка Вірменія стала членом Ради Європи, вона зробила заяву про наміри щодо проведення усіх реформ, які необхідні для повноправного членства. Міністерство освіти і науки Республіці Вірменія, визначаючи важливу роль освіти і співробітництва у справі укріплення мирного та стабільного демократичного суспільства, розпочало процес проведення всеосяжних реформ у сфері освіти. Були створені правові рамки для здійснення принципів Болонського процесу, а саме, прийнято: Закон про освіту (1999 р.), Закон про державну програму розвитку освіти на період 2001-2005 рр., Стратегію вищої освіти (2002 р.), Закон про вищу та післявузівську професійну освіту (2004 р.). Закон про освіту надає можливість здійснити дворівневу систему, яка вже діє у ряді державних вищих навчальних закладах. Закон про вищу та післявузівську професійну освіту є суттєвою ланкою реформи вищої освіти.

Система вищої освіти Азербайджану заснована на національних та загальнолюдських цінностях. Після підписання Азербайджанською Республікою у 2005 році Декларації про приєднання до Болонського процесу у Міністерстві освіти Азербайджанської Республіки була створена відповідна Робоча група, до функцій якої входить науково-методичний супровід та оперативне управління відповідних заходів. Вищезазначеною групою був розроблений «План заходів з реалізації у 2006-2010 рр. положень Болонської Декларації у системі вищої освіти Азербайджанської Республіки». У цьому плані знайшли свої віддзеркалення заходи з повсюдного переходу вищих навчальних закладів на дворівневу систему, впровадженню в навчальний процес кредитної системи, розроблення додатків до дипломів європейського зразка, удосконалення якості вищої освіти та системи оцінювання, питання акредитації вищих навчальних закладів, визнання дипломів, мобільності студентів та викладачів.

Після Берлінської Конференції Міністрів освіти та досліджень (2003 р.) Болгарія додала зусиль щодо досягнення основних цілей Болонського процесу на національному рівні. Головним завданням для освітнього простору країни сьогодні є забезпечення адаптивності системи освіти до нових вимог, а також сталий розвиток системи у повній відповідності з цілями Європейського простору вищої освіти та надання студентам цінних та конкурентоспроможних компетенцій. Основними правовими документами, що регулюють національну систему кваліфікацій є Закон про вищу освіту (1995, останні зміни – SG 64 від 6 червня 2004 г.) та Класифікація сфер вищої освіти та професійної підготовки (SG 64 від 02.07.2002). Зазначимо, що поправки до Закону про вищу освіту, які були зроблені у 2004 році суттєво змінили структуру вищої освіти Болгарії, уводячи нову систему ступенів. Вищезазначені поправки охоплюють структуру кваліфікацій вищої освіти та направлені на покращання можливостей рівноправного досвіду до подальшої освіти, одночасно підвищуючи ефективність усієї системи та її внутрішню мобільність [2].

Важливою подією у житті вищої школи Болгарії стало впровадження Європейської системи залікових одиниць ECTS та додатки до дипломів, що

к учебным дисциплинам психологического цикла. Выяснено, что в отношении студентов к учебным дисциплинам психологического цикла ведущую роль играют факторы мастерства преподавателя при проведении практических занятий и связей учебного материала с жизнью и педагогической практикой, особенно для студентов-выпускников. **Ключевые слова:** педагогическая деятельность, профессиональная подготовка педагога, учебная дисциплина психологического цикла, отношение к учебным предметам, методика преподавания психологии.

Summary. This article analyzes the nature and structure of teaching and its psychological basis.

In particular the problems of training future teachers and the formation of the psychological competence of students of pedagogical specialties are considered.

The results of a survey of students of pedagogical university about their attitudes toward educational subjects of psychological cycle are presented.

It is shown that, for younger students there are more important immediate factors while for senior students more important role play mediated factors related to their academic disciplines psychological cycle.

It was found that in students attitude toward academic subjects of psychological cycle the leading role belongs to such factors as teacher mastership and relationship of teaching material to their future pedagogical work, especially for graduate students. **Keywords:** teaching activities, teacher training, academic discipline of psychological cycle, attitude to academic subjects, methods of teaching psychology.

Література

1. Двіжона О. В. Методика викладання психології. / О.В.Двіжона, І.С. Руснак. – Чернівці: Рута, 2006. – 232 с.
2. Карандышев В.Н. Методика преподавания психологии / В.Н. Карандышев. – СПб.: Лидер, 2007. – 250 с.
3. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи / Л.Г.Подоляк, В.І. Юрченко. – ТОВ "Філ-студія", 2006. – 320 с.
4. Семиченко В.А. Методичні проблеми викладання психології у вищій школі / Семиченко В.А. // Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія: Збірн. наук. праць. – 2005. – №8, ч. 2. – С.3–9. Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2005_8_2/doc_pdf/semichenko.pdf.
5. Сисоева С.О. Сучасні аспекти професійної підготовки вчителя / С.О.Сисоева // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 4. – С. 60–66.
6. Чепелева Н.В. Психологічна культура вчителя / Н.В. Чепелева // Психологія: Зб. наук. праць. – Вип. 4 (7). – К.: НПУ, 1999. – С. 22–26.
7. Шадриков В.Д. Базовые компетенции педагогической деятельности. Режим доступу: http://www.orenipk.ru/rmo_2009/rmo-pred-2008/geo/geo_bas_komp.html.

Подано до редакції 30.09.2011

викладача під час проведення практичних занять і зв'язків навчального матеріалу з життям та педагогічною практикою для студентів-випускників. І, по-друге, про зростання в цілому позитивного ставлення до психологічних дисциплін протягом терміну навчання, проте при цьому його рівень на молодших курсах є недостатнім. Такі висновки дають можливість сформулювати й відповідні методичні рекомендації, основними з яких є наступні: посилення професійної та особистісної спрямованості викладання психологічних навчальних дисциплін; підвищення ролі активних методів навчання, які мають особистісну та професійну наповненість особливо при проведенні практичних занять; проведення змістовної роз'яснювальної роботи про сутність та значення психологічних навчальних дисциплін у період визначення студентами вільної траєкторії навчання; активізація роботи із психологічної освіти учнів загальноосвітніх шкіл.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку полягають у вивченні особливостей ставлення до психологічних навчальних дисциплін студентів педагогічного ВНЗ інших напрямів підготовки; встановленні зв'язку цього ставлення з навчальною мотивацією студентів та їх успішністю, зокрема рівнем засвоєння психологічних знань; виявлення чинників динаміки ставлення до психологічних навчальних дисциплін протягом терміну навчання, зокрема з'ясування ролі педагогічних практик. Суттєвим є з'ясування особливостей психологічної складової підвищення кваліфікації практикуючих педагогів та підготовки фахівців у галузі психології, які отримують другу вищу освіту. На підставі отриманих даних передбачається розробка концептуальної основи та конкретних методичних рекомендацій щодо системи вивчення навчальних дисциплін психологічного циклу в умовах вищої, післядипломної і додаткової педагогічної освіти.

Резюме. У статті аналізуються сутність і структура педагогічної діяльності та її психологічні основи. Розглядаються проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів та формування психологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей зокрема. Представлені результати опитування студентів педагогічного університету про їхнє ставлення до навчальних предметів психологічного циклу. Показано що, більшу значущість для студентів молодших курсів мають безпосередні, а старшого курсу – опосередковані чинники їхнього ставлення до навчальних дисциплін психологічного циклу. З'ясовано, що у ставленні студентів до навчальних дисциплін психологічного циклу провідну роль відіграють чинники майстерності викладача під час проведення практичних занять і зв'язків навчального матеріалу з життям та педагогічною практикою, особливо для студентів-випускників. **Ключові слова:** педагогічна діяльність, професійна підготовка педагога, навчальна дисципліна психологічного циклу, ставлення до навчальних предметів, методика викладання психології.

Резюме. В статье анализируются сущность и структура педагогической деятельности и ее психологические основы. Рассматриваются проблемы профессиональной подготовки будущих педагогов и формирования психологической компетентности студентов педагогических специальностей в частности. Представлены результаты опроса студентов педагогического университета об их отношении к учебным предметам психологического цикла. Показано что, большую значимость для студентов младших курсов имеют непосредственные, а старшего курса – опосредованные факторы их отношения

дуже сприяло мобільності студентів та викладачів та визнання кваліфікацій та наукових ступенів у Європі. Прийняття у 2004 році Закону про вищу освіту, Декрету о впровадженні системи накопичування та перевodu кредитів між вищими навчальними закладами та Національної стратегії з навчання протягом усього життя на 2005-2010 рр. стало підґрунтям для введення системи накопичування та перевodu кредитів та додатків до дипломів. Відповідні зміни були внесені до підвідомчих актів, створюючи, таким чином правову основу для їх практичного використання. Паралельно проводилася робота з пропаганди додатків до дипломів з метою підтримки вищих навчальних закладів у цьому напрямку (організація семінарів на національному та університетських рівнях, розповсюдження інформаційних брошур, організацію зустрічей та ін.). Таким чином, з 2005 року випускники вищих навчальних закладів автоматично отримують додатки до дипломів, які складені на болгарській мові та одній з найбільш розповсюджених мов в ЄС мов.

Щодо *Республіки Грузія*, то перші практичні кроки з правової реформи були розпочаті вже у червні 2001 року, коли парламент країни ініціював проєкт з метою визначення основних напрямів розвитку вищої освіти. У той же час була створена спеціальна група у складі грузинських та європейських експертів. У результаті роботи цієї групи було розроблено 11 документів щодо системи вищої освіти Грузії. Вищезазначені документи охоплювали такі питання, як акредитація, атестація, ліцензування, забезпечення якості, прийом студентів, фінансування, оцінка, управління, приватні вищі навчальні заклади та існуючий ринок праці [2]. Студенти та представники більш ніж 20 міжнародних університетів були залучені до процесу підготовки документів. Таким чином, основним завданням Грузії стало створення міцної системи вищої освіти, яка відповідає вимогам європейських стандартів. Досягнення цієї мети за досить короткий відрізок часу у рамках існуючих ресурсів та прогресивного розвитку є необхідною умовою сталого розвитку, соціальної згуртованості, економічного розвитку та міжнародної співпраці.

У якості члена Європейського Союзу *Грецька Республіка* брала безпосередню участь у створенні Європейського простору вищої з 1999 року в Болоньї. Сьогодні Греція поряд із 45 країнами приймає активну участь у процесі удосконалення європейського простору вищої освіти. Греція є членом Групи здійснення Болонського процесу (BFUG) та була у складі Координаційної Ради Болонського процесу у 2005-2006 рр. Греція також приймає участь у роботі групи з критичного аналізу, яка проводить моніторинг щодо здійснення процесу перетворень, в також є членом групи з зовнішніх вимірювань, яка займається питаннями інтернаціоналізації процесу. Крім того Греція є країною-організатором Робочої групи з питань освіти у рамках Чорноморського економічного співтовариства. Країна також сприяє здійсненню Лісабонської стратегії ЄС, спрямованої на розвиток економіки знань, досягненню соціального процвітання та згуртованості. У рамках цієї діяльності Республіка модернізує усю систему освіти. Законом № 3255 передбачається проведення правової реформи у сфері післядипломної освіти, затверджуючи Спеціальну програму міждержавного співробітництва у галузі післядипломної освіти. Створення національної системи оцінки якості вищої

освіти набуває все більшого значення. Поряд з тим, з одного боку проводиться робота зі створення Інститутів неперервного навчання при усіх університетах та технологічних інститутах, а з іншого – реорганізовується система освіти з метою визнання закордонних дипломів.

Висновки. Підсумовуючи зазначимо, сучасна педагогічна наука найбільш прогресивним і перспективним засобом вдосконалення вищої освіти будь-якої країни вважає Болонський процес, стратегічною метою якого є створення загальноєвропейської системи вищої освіти. Сучасній Європі необхідно знайти нові форми партнерства між державою та університетом, використовуючи автономність, відповідальність та самоврядування з одного боку, та стратегічне керівництво урядів країн, а також стабільне фінансування відповідних реформ. Поряд з тим, ми вважаємо, що орієнтація будь-якої країни на Болонський процес не повинна призводити до надмірної перебудови власної системи освіти. Навпаки, її стан треба глибоко осмислити, зіставити з європейськими критеріями і стандартами та визначити можливості її вдосконалення на новому етапі. При цьому еволюцію системи освіти не слід відокремлювати від розвитку інших сфер суспільства. Вона має розвиватися у гармонічному взаємозв'язку з усіма сферами суспільства – економічною, соціальною, культурною, політичною. Таким чином, відповідні інвестиції та раціональне управління у сфері вищої освіти країн Чорноморського регіону є основними факторами, які повинні визначити майбутнє кожної країни регіону у світі.

Резюме. У статті розглядається процес реформування систем вищої освіти Албанії, Вірменії, Азербайджану, Болгарії та Грузії як країн Чорноморського регіону у відповідності з основними цілями Болонського процесу. **Ключові слова:** вища педагогічна освіта, система вищої освіти, Болонський процес.

Резюме. В статье рассматривается процесс реформирования систем высшего образования Албании, Армении, Азербайджана, Болгарии, Грузии как стран Черноморского региона в соответствии с основными целями Болонского процесса. **Ключевые слова:** высшее педагогическое образование, система высшего образования, Болонский процесс.

Summary. This article considers the process of reforming of higher educational systems of such countries as Albania, Armenia, Georgia, Bulgaria and Azerbaijan, which are the countries of the Black Sea region in accordance with the main aims of the Bologna process. **Keywords:** the higher pedagogical education, the system of the higher education, the Bologna process.

Література

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Намік Докле. Болонский процесс и реформы систем высшего образования в странах ЧЕС [Електронний ресурс] /Н. Докле//Офіційний сайт ПАЧЕС. – Режим доступу до сайту: http://www.pabsec.org/documents_rus.asp?islem=Detay&ID=3.

Подано до редакції 13.09.2011

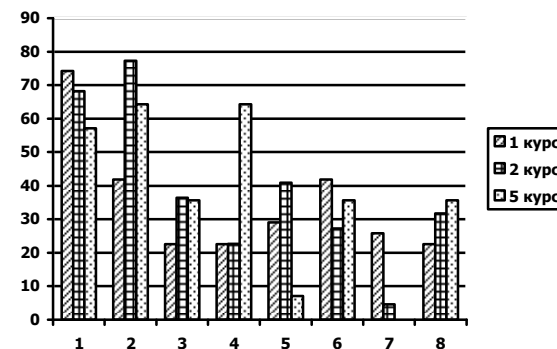


Рис. 1. Оцінка студентами 1, 2 та 5 курсу чинників власного ставлення до навчальних дисциплін (% виборів): 1. Власні інтереси; 2. Майстерність викладача у проведенні практичних занять; 3. Значення предмету в професійній підготовці; 4. Зв'язок із життям та практикою; 5. Майстерність викладача під час читання лекцій; 6. Безпосередня зацікавленість навчальним матеріалом; 7. Наявність ефектної наочності; 8. Легкість, зрозумілість під час вивчення.

Як бачимо, в цілому всі опитані студенти показали досить близьку оцінку факторів, які впливають на їхнє ставлення до навчальної дисципліни. Найбільш значущими для всіх студентів виявилися власні інтереси і майстерність викладача під час проведення практичних занять, які умовно зайняли перше та друге місця. Але, починаючи з третього місця, відмінності між відповідями студентів молодших і випускних курсів виявляються більш відчутними: для першокурсників – це безпосередній інтерес до змісту дисципліни, для студентів другого курсу – майстерність викладача під час читання лекцій, а для студентів п'ятого курсу – зв'язок навчальної дисципліни, з життям та практикою. Крім цього, важливими моментами, які впливають на ставлення до навчальних дисциплін, на наш погляд, є, очевидно, велика значимість в оцінці навчальні дисципліни власних інтересів і безпосередня зацікавленість навчальним матеріалом студентів першого курсу; зростання з початкових курсів до старших значущості легкості і ясності навчального матеріалу; найбільша значущість саме для студентів другого курсу майстерності викладача під час проведення практичних занять; практично однакова значимість для студентів випускного курсу майстерності викладача при проведенні практичних занять та зв'язок навчального предмету з життям та практикою.

Висновки. Таким чином, отриманий у результаті опитування матеріал дозволяє зробити висновок, по-перше, про більшу значущість для студентів молодших курсів безпосередніх, а старшого курсу – опосередкованих чинників їхнього ставлення до навчальних дисциплін, зокрема психологічних навчальних дисциплін. По-друге, про провідну роль факторів майстерності

навчальними дисциплінами і методиками викладання конкретних навчальних дисциплін у загальноосвітній школі, наукову основу яких складають саме знання та вміння в галузі психології. (Зауважимо в дужках, що в разі відсутності розуміння педагогами органічного зв'язку між фундаментальною психологічною теорією та педагогічною практикою остання сприйматиметься як набір готових рецептів на всі випадки життя).

На відміну від відкритих питань, де студенти називали психологічні навчальні дисципліни виключно за власною ініціативою, в закритих питаннях вони були зобов'язані сформулювати власну позицію по відношенню до них. Результати відповідей на такі запитання наведені в таблиці 1 і дещо відрізняються від проаналізованих раніше.

Таблиця 1

Ставлення студентів до психологічних навчальних дисциплін (% виборів)

Ставлення до навчальних дисциплін	Курс		
	1	2	5
Цікаві та корисні для особистого життя і професійної підготовки	45,2	36,4	92,9
Цікаві та корисні для особистого життя	9,7	6,8	0
Цікаві та корисні для професійної підготовки	12,8	6,8	7,1
Нудні, але корисні для особистого життя і професійної підготовки	6,5	13,6	0
Нудні, але корисні для особистого життя	6,5	2,3	0
Нудні, але корисні для професійної підготовки	19,3	27,3	0
Нудні та некорисні	0	6,8	0

Як бачимо, думка студентів молодших курсів з приводу психологічних навчальних дисциплін варіює в широкому діапазоні, але в цілому схиляється на користь інтересу до цих навчальних дисциплін у різному співвідношенні з їх особистісною та професійною значущістю з перевагою приблизно в 1,5 рази. У п'ятикурсників однозначно виражений виключно позитивний полюс в ставленні до психологічних навчальних дисциплін з явним визнанням їх особистісної та професійної значущості. У наведених даних нас особливо зацікавило різке падіння оцінки психологічних навчальних дисциплін як "нудних, але корисних для професійної підготовки" до випускного курсу. Причина такого падіння вимагає додаткового вивчення, тут же ми можемо висловити лише припущення щодо ролі активних педагогічних практик і, особливо, виконання в їх рамках дослідницьких творчих професійно орієнтованих завдань із психології.

Певний орієнтир для подальших досліджень проблеми ставлення студентів педагогічних ВНЗ до психологічних навчальних дисциплін і, зокрема, факторів такого ставлення, дають отримані відповіді на відповідне питання, які наведені на рисунку 1.

УДК 001.8: 316.26

ДІЯЛЬНІСНИЙ ТА ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

*Проскурняк Олена Ігорівна,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки
Харківської державної академії культури*

Постановка проблеми. Вивчення комунікативної діяльності як наукової категорії потребує визначення певного методологічного підґрунтя. Воно повинно вміщувати впливи комунікацій на суб'єкта, його можливості щодо комунікативної діяльності. Одними з таких підґрунть є діяльнісний, та особистісний підходи. Вивчення цих підходів допоможе проаналізувати різні аспекти комунікативної діяльності особистості, розробити концепцію дослідження.

Аналіз досліджень і публікацій. Відомо, що категорія діяльності є визначальною для діяльнісного підходу у психології. Діяльнісний підхід є центровим у дослідженнях П. М'ясоїда, П. Гальперіна, В. Давидова, О. Леонтьєва, О. Скрипченко, Л. Долинської, З. Огороднійчук, Т. Сак, Л. Прохоренко, С. Рубінштейн та ін.

Незважаючи на численні дослідження не існує цілісного дослідження комунікативної діяльності особистості, її моделі.

Метою статті є аналіз діяльнісного та особистісного підходів в контексті вивчення комунікативної діяльності, поглядів психологів на проблему діяльності й особистості в психології.

Виклад основного матеріалу. Під діяльністю розуміють зв'язок суб'єкта і об'єкта. З позицій діяльнісного підходу відношення «суб'єкт-об'єкт» опосередковується процесами діяльності, в межах яких функціонує психіка, і які змінюють не лише об'єкт, але й суб'єкт.

Діяльність – усвідомлена й цілеспрямована активність людини, зумовлена потребами і спрямована на пізнання та перетворення світу [10,с. 280].

Погоджуємось з визначенням О. Асмолова, що діяльність – це специфічна форма суспільного буття людей, що полягає в цілеспрямованому перетворенні природної і соціальної дійсності.

Діяльність людини ґрунтується на певних потребах, у тому числі у комунікативній. Це докорінно відрізняє діяльність людини від діяльності інших живих істот. Аналіз потреб у комунікативної діяльності, комунікативної взаємодії свідчить, що вони мають певну мотивацію, тобто мотиви на комунікативну діяльність.

На думку О. Асмолова поява мотиву означає перетворення об'єкта довколишнього світу, що існує незалежно від людини, на предмет її діяльності. Задовольняючи чи не задовольняючи потреби суб'єкт так чи інакше ставиться до об'єктів, глибоко переживає власні стосунки з оточуючим середовищем й за допомогою свідомості прагне проаналізувати їх. Отже, саме діяльність визначає психічні відображення особистості [1].

За для успішнішої психічної регуляції комунікативної діяльності, психіка має відображати об'єктивні властивості мовлення і визначати нею способи досягнення мети. Через діяльність людина здатна реалізовувати і стимулювати

комунікативну активність.

Особистість формується і виявляється в діяльності, особливо у комунікативній. Діяльність визначає особистість й саме через комунікативну діяльність формується особистість. Під час комунікативної діяльності людина взаємодіє з оточуючими, і це процес активний, керований свідомістю.

За визначенням О. Скрипченко, Л. Долинської, З. Огороднійчук існує поняття діяльнісного підходу у широку та вузькому значеннях. У широкому розумінні «діяльнісний підхід» – означає, що в методологію досліджень покладено категорію діяльності. У вузькому – «діяльнісний підхід» розглядає психологію як науку про функціонування і структуру психічного відображення в процесах діяльності індивідів [10, с. 281].

Л. Виготський визначив підґрунтя до наукового визначення теорії діяльності, висунувши ідею про вирішальну роль діяльності в психічному розвитку людини.

О. Леонтьєв у своїх працях доходить висновків, що взаємодіючи з оточуючим середовищем, людина засвоює «опредметнену» психологічну реальність. Категорія діяльності за О. Леонтьєвим охоплює об'єкт та суб'єкт, таким чином психіка перетворюється в реальність людської діяльності.

Згідно з уявленням О. Леонтьєва, до структури діяльності входять такі компоненти: потреби, мотиви, завдання, дії та операції. Він зазначав, що діяльність містить такі складові: 1- пов'язана з мотивами, 2 – з метою, 3 – з операціями [5].

Отже, для комунікативної діяльності необхідно мати мотивацію на комунікацію (мотиваційний компонент комунікативної діяльності), володіти мовою, знати і оперувати основними правилами комунікативної взаємодії, володіти невербальними засобами спілкування, розуміти їх, мати емпатійні здібності (операційний компонент), володіти саморегуляцією поведінки та комунікації, планувати комунікативну діяльність, визначати пріоритети комунікативної діяльності, володіти культурою спілкування, добирати теми для комунікативної взаємодії (змістовий компонент). Мотиваційний компонент вміщує готовність до комунікативної діяльності, при якій готовність розглядається як психічний стан особистості. У найзагальнішому вигляді тривала готовність являє собою структуру, до якої входять: 1) необхідні для успішної діяльності знання, вміння, навички; 2) позитивне емоційне ставлення до комунікації; 3) адекватні до комунікативних актів вольові якості, риси характеру, здібності, темперамент.

Спираючись на наукову концепцію О. Леонтьєва [5], розглянемо структурні компоненти комунікативної діяльності: предмет комунікативної діяльності – партнер по комунікації розглядається як суб'єкт; потрібність у комунікаційній взаємодії – намагаючись особистості зрозуміти інших людей, а за тим – самопізнання, самооцінка; комунікативні мотиви – те, заради чого здійснюється комунікативна діяльність, комунікативні дії - одиниці комунікативної діяльності, цілісний акт, спрямований на іншу людину (ініціативні і відповідні); завдання комунікативної діяльності та мета, на досягнення якої спрямовані певні комунікативні дії; засоби комунікації – певні операції, за допомогою яких здійснюється комунікація.

Таким чином, під комунікативною діяльністю розуміємо процес комунікативної взаємодії, який складається з мотиваційного, операційного та змістового компонентів.

дослідження ставлення студентів 1, 2 та 5 курсів природничо-географічного факультету до психологічних навчальних дисциплін та оцінки ними факторів, що впливають на ставлення до навчальних дисциплін взагалі. З цією метою проведено анонімне опитування, в якому студентам 1 та 2 курсів у відкритих запитаннях пропонувалося з дисциплін, які вивчаються на їхньому курсі назвати по два предмети, які вони вважають найбільш: 1. цікавими; 2. нудними; 3. необхідними для професії; 4. непотрібними для професії. Також треба було вказати навчальні предмети, на які слід збільшити кількість академічних годин або запропонувати до навчального плану нові навчальні предмети та назвати навчальні дисципліни, кількість академічних годин на які слід зменшити, або взагалі вилучити їх із навчального плану, обґрунтувавши при цьому свої відповіді. Студентів п'ятого курсу просили проаналізувати увесь термін навчання й відповісти на аналогічні питання, зробивши не 2, а 3 вибори. Усіх респондентів просили описати своє ставлення до дисциплін філософського, психологічного та педагогічного змісту шляхом вибору одного із запропонованих варіантів та визначити від чого, на їхню думку, у першу чергу залежить ставлення студентів до певної навчальної дисципліни, обравши не більше трьох варіантів із низки запропонованих. В аналізі результатів виокремлювалися лише ті з них, які стосувалися психологічних навчальних дисциплін.

Відповіді на відкриті запитання показали, що вивчення психології безпосередньо емоційну реакцію викликає виключно у студентів першого курсу. Так, цікавою психологію вважають 12,9%, першокурсників, нудною – 3,2%. Студенти другого курсу та випускники не назвали психологію ні цікавою, ні нудною. Водночас розуміння зв'язку психології з професійною педагогічною діяльністю явно зростає від початкових курсів до випускного. Так, психологію як навчальну дисципліну, потрібну для роботи педагога, назвали 6,5% першокурсників, 2,3% студентів другого курсу і 28,6% студентів випускного п'ятого курсу, а як не потрібну – відповідно: 19,4%, 4,6% і 0%. Проте ми вважаємо, що ці, на перший погляд, позитивні результати не повинні особливо радувати, оскільки показники досить незначні. Менше однієї третини випускників вищого навчального педагогічного закладу, практично вже молодих педагогів-спеціалістів (опитування п'ятикурсників проводилося на початку другого навчального семестру) не бачать практичної значущості психологічних знань у своїй професійній діяльності і не готові їх активно використовувати, тому цей показник є дуже невтішним. Такий стан справ підтверджується й тим, що на питання про збільшення кількості академічних годин або додавання нових навчальних дисциплін у навчальний план жоден із п'ятикурсників не вказав психологічні навчальні дисципліни. Не може не викликати стурбованості і те, що майже 20% студентів першого курсу, які тільки починають шлях свого професійного становлення як педагоги, не бачать практичної значущості психології. Ця тенденція посилюється і пропозицією першокурсників зменшити кількість годин, відведених на вивчення психології (6,5% опитаних) і навіть взагалі виключити її з навчальних планів (9,7%) при тому, що збільшити кількість годин на психологічні предмети пропонують 6,5% першокурсників 2,3% студентів другого курсу і жоден з респондентів п'ятого курсу. Ввести в навчальний план нові психологічні навчальні дисципліни взагалі не запропонував жоден з опитаних студентів усіх курсів. Такий стан справ неодмінно відіб'ється на оволодінні педагогічними

мають ґрунтовні психологічні підвалини, у зв'язку з чим існує необхідність виокремлення особливого компоненту педагогічної компетентності – психологічної компетенції, яка реалізується, насамперед, у засобах організації навчальної діяльності студентів та у взаєминах з ними [3; 5].

Можна впевнено стверджувати, що у процесі підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності перед викладачем психології педагогічного навчального закладу постають такі важливі завдання:

1. Формувати у студентів значну базу наукових психологічних знань які є необхідною умовою професійної діяльності педагога: про закономірності психічної діяльності людини, про соціальну природу і прояви особистості та про групи як суб'єкт діяльності і соціальних відносин, про сутність та закономірності психічного розвитку людини та про психологічні особливості процесу навчання і виховання.

2. Розвивати в студентів вміння застосовувати теоретичні знання з психології у педагогічній практиці, вміння спостерігати за навчально-виховним процесом та процесом формування особистості дитини, розвивати вміння аналізувати та узагальнювати спостереження, робити на їх основі висновки; розвивати психологічне мислення майбутніх педагогів, яке передбачає самостійне творче вирішення психолого-педагогічних задач.

3. Виховувати в студентів професійну спрямованість, а саме інтерес до вчительської діяльності, любов до дітей, прагнення вивчати дитинчу, пізнавати особливості її психіки, щоб, ґрунтуючись на цих знаннях, можна було брати активну участь у формуванні особистості дитини.

4. Перекопувати студентів у тому, що психологічні знання є основним науковим фундаментом педагогічної діяльності, який забезпечує її творчий характер. Активізувати неформальний інтерес студентів до духовного світу людини, розвивати повагу до проявів психічної діяльності інших людей.

5. Розвивати у студентів здатність до самоаналізу, формувати адекватну самооцінку, усвідомлення себе як особистості та стимулювати потреби у саморозвитку та самовдосконаленні.

Для успішного здійснення цих завдань викладачеві психології необхідно добре володіти методикою викладання, яка не лише визначає окремі прийоми і способи навчання, але й допомагає викладачеві виділити у змісті навчального предмету найістотніше, педагогічно значуще. При цьому важливим чинником ефективності викладання психології є ставлення майбутніх педагогів до навчальних дисциплін психологічного циклу, оцінка майбутніми фахівцями їх значущості [1; 2; 3; 4].

Ця обставина має особливе значення, тому що дотепер психологія, на превеликий жаль, не увійшла до навчальних планів масових загальноосвітніх шкіл і першокурсники мають про неї (на відміну від спеціальних дисциплін) досить віддалене і туманне уявлення. Саме тому "Лабораторія психологічної культури", яка працює на кафедрі психології Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка (керівник – доцент Улунова Г.С.) визначила "Формування психологічної культури особистості" в якості теми колективного дослідження.

Метою даної статті є аналіз ставлення майбутніх педагогів природничих спеціальностей до навчальних дисциплін психологічного циклу.

Виклад основного матеріалу. Авторами даної статті здійснене пілотажне

С. Рубінштейн та його послідовники розробили принцип єдності свідомості та діяльності, згідно якого психіка людини не тільки проявляється, але й формується в діяльності. Отже, різні рівні і типи свідомості, взагалі психіка, розвиваються через певні види діяльності і поведінки: рух, дію, вчинок. Саме факт усвідомлення індивідом комунікативної діяльності змінює її характер і протікання. С. Рубінштейн розкрив діалектику психологічної діяльності, визначивши компоненти діяльності та їх взаємозв'язки. Структура діяльності суб'єкту становить складне співвідношення її компонентів у зв'язку з метою, мотивами та умовами діяльності. Розкриваючи різні аспекти діяльності С. Рубінштейн особливу увагу звертає на роль активності у діяльності [8]. Активність охоплює всю сферу соціально-психологічних взаємодій, містить сукупність мотивів. Комунікативна активність спрямована на досягнення певної мети у комунікаціях. Активність особистості може бути деформованою через втрату нею ролі суб'єкта діяльності. Тільки за наявності здатності особистості бути суб'єктом діяльності можлива комунікативна активність.

Б. Ломов визначає, що процес комунікативної діяльності будується як «система актів», кожен з яких – взаємодія двох суб'єктів, двох людей, що мають здібності до комунікативної діяльності. В цьому виявляється діалогічність комунікативної діяльності. Таким чином, діалог – це одиниця комунікативної діяльності. У свою чергу елементарними одиницями діалогу є дії висловлювання і слухання. Однак, у практиці особистість виконує роль не тільки суб'єкта комунікативної діяльності, але й суб'єкта – організатора комунікативної діяльності іншого суб'єкту (особистості, групи людей) [6].

Спілкування особистості як суб'єкту – організатора з іншою людиною визначається як міжособистісний рівень комунікативної діяльності, а спілкування з колективом (групою) – як особистісно-груповий. У цій єдності розглядається комунікативна діяльність особистості. Ця єдність забезпечується тим, що всі рівні комунікативної взаємодії ґрунтуються на єдиному методологічному підході – особистісно-діяльнісному (О. Леонтьєв), який передбачає, що у центрі комунікативної діяльності є дві особистості, взаємодія яких реалізується у діяльності і через діяльність.

Діяльнісний підхід (О. Леонтьєв, О. Бодальов, А. Петровський, М. Лісіна) трактує комунікативні процеси через організацію і управління формуванням системою соціальних позицій, оцінок тощо. Це можна досягнути за трьома формами: а) монологічної, де переважають комунікативні дії особистості як суб'єкта; б) діалогічної, у якій суб'єкти активно взаємодіють; в) полі логічний, який організує багатоканальне спілкування, метою якої є її максимально ефективні реалізації.

Комунікативну діяльність розглядають як систему елементарних актів:

- а) суб'єктом – ініціатором комунікації;
- б) суб'єктом, на який спрямована комунікація;
- в) нормами, з яких організується комунікативна діяльність;
- г) метою, що бажають досягнути учасники комунікативної діяльності;
- д) ситуацією, у якій здійснюється взаємодія [4, с. 75.].

Важливим у методологічному вивченні комунікативної діяльності є також особистісний підхід, який був окреслений у працях І. Беха, Л. Божович, Н. Лейтес, С. Максименко, О. Пехота, К. Платонов, В. Рибалка, В. Семиченко, Б. Федоришина та ін. Дослідники в своїх працях спиралися на розуміння

особистості Л. Виготським, С. Рубінштейном, Г. Костюком, О. Леонтьєвим та ін. Зокрема, важливого значення складають уявлення про роль комунікативно-мовленнєвої діяльності як вирішального чинника розвитку вищих психологічних функцій (О.Асмолов, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, О. Лурія, Т. Пироженко).

Проблема особистісного підходу знайшла свій розвиток у працях С. Рубінштейна. Було висунуте важливе положення, яке розкривало сутність особистісного підходу. "При поясненні будь-яких психічних явищ – пише С. Рубінштейн, - особистість виступає як єдиною зв'язана сукупність внутрішніх умов, через які заломлюються всі зовнішні впливи. Все у психології особистості, яка формується, так чи інакше зумовлено зовні, але ніщо в її розвитку не виводиться безпосередньо із зовнішніх впливів. Зовнішній вплив дає той чи інший психологічний ефект, лише заломлюючись через психічний стан суб'єкта через наявний у нього лад думок і почуттів" [8, с. 226]. Під поняттям "особистісний підхід" С. Рубінштейн розуміє якісне бачення глибини внутрішнього світу суб'єкта, який відображає будь-яке психічне явище у розвитку особистості.

Суттєвий внесок у розв'язання проблеми особистісного підходу зробила Л. Божович. Вона відмічає, що особистість потребує цілісного підходу, який полягає у розгляді кожної окремої психічної властивості в аспекті особистості в цілому. "Навіть тоді, коли предметом вивчення стає окрема особистість з усіма її індивідуальними особливостями, постає проблема не тільки в тому, як її вивчати, але з яких позицій підходити до цього вивчення, зрозуміти особистість із сукупності різних властивостей неможливо" [3, с. 364].

Особистісний підхід частіше утверджується як ключовий психолого-педагогічний принцип вивчення комунікативної діяльності особистості. Однак рівень його науково-методичного обґрунтування не задовольняє фахівців. Особистісний підхід є своєрідним методологічним інструментарієм, основу якого становлять сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових установок, методикою психодіагностичних та психолого-технологічних засобів, які забезпечують цілісне розуміння пізнання особистості, її розвиток. Особистісно-орієнтований підхід реалізується через діяльність, метою якої є саморозвиток суб'єктів.

Процес інтерпретації має переважно оцінний характер. Акт оцінки входить у структуру пізнавальних процесів, результатом яких є образ-уявлення про іншу людину. Образ-уявлення усвідомлюється як певне враження, вербалізується в поняття, на основі яких виникає судження як психологічна інтерпретація. В оцінці відображене ставлення суб'єкта до іншої людини. Б. Ломов зазначає, що термін "ставлення" передбачає не скільки об'єктивний зв'язок особистості з її оточенням, а в першу чергу, її суб'єктивну позицію в цьому оточенні. Такий інтегральний характер ставлень до особистості розроблений в працях В. Мясіщева, Д. Узнадзе, О. Леонтьєва та інших вчених.

Особистість відображає реальність характерним для неї чином. В суб'єктивному ставленні представлена соціальна позиція конкретної людини, її потреби, установки, погляди та ін. Природно в ставлення особистості "вплітаються" емоції. Саме вони є невід'ємною частиною всієї сфери ставлень людини, особливо комунікативних, надають їй структурі індивідуальної своєрідності. Характерним для ставлень є відносна стійкість, що дозволяє говорити про їх особливості: активність, об'єм, співвідношення компонентів

майбутнього вчителя (В.А. Семиченко, О.В. Скрипченко, О.Г. Мороз, Д.Ф. Ніколенко, В.І. Юрченко) та його професійно-педагогічної спрямованості (С.О. Науменко, І.В. Фастовець), ефективно відпрацьовуються педагогічні технології, орієнтовані на формування творчої діяльності педагога (М.Й. Боришевський, М.М. Поташник, І.П. Підласий).

Особливу увагу спеціалістів різних галузей психолого-педагогічних наук привертають проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів. Процес формування особистості майбутнього педагога розглядається дослідниками як тривалий, поетапний процес, що забезпечується підготовкою до професійного навчання; виявленням професійних здібностей при відборі абітурієнтів з орієнтацією на професію вчителя; власне професійним навчанням студентів протягом всього навчального періоду у ВНЗ; наданням молодим вчителям необхідної психолого-педагогічної та методичної допомоги в процесі професійної адаптації, самоствердженні та шліфуванні майстерності. Проте саме психологічна підготовка майбутніх педагогів, особливо в умовах сучасних швидкоплинних змін, потребує додаткового уточнення, що зумовило проведення нашого дослідження.

Аналіз досліджень і публікацій. Одним із пріоритетних напрямків професійної підготовки майбутніх фахівців в педагогічному навчальному закладі, на наш погляд, є забезпечення високого рівня психологічної компетентності студентів, яка є важливою складовою їх загальної психологічної культури. Встановлено, що недостатній рівень психологічної компетентності педагогів є причиною багатьох їхніх помилок, зокрема перебільшення ролі пам'яті у процесі навчання поряд з недооцінкою мислення; недемократичний стиль спілкування, який є причиною різноманітних ускладнень у взаєминах з вихованцями; наявність стереотипів у сприйманні та оцінюванні учнів та студентів тощо [6].

У сучасних наукових дослідженнях існує певна розбіжність у трактуванні поняття "компетентність" та "компетенція". Ми приєднуємося до тих дослідників, які вважають, що компетенція забезпечує здатність успішно діяти при вирішенні окремих завдань професійної діяльності, а компетентність являє собою сукупність компетенцій; інтегративну властивість особистості професіонала, яка передбачає наявність мотивів, цінностей, знань і досвіду, необхідних для ефективної діяльності в заданій предметній області [5; 7]. За думкою В.Д. Шадрікова компетенція є системним проявом знань, умінь, здібностей і особистісних якостей. У будь-якому виді діяльності значимість цих компонентів та їх поєднання можуть істотно відрізнитися. Компетенції формуються на основі знань, умінь, здібностей, особистісних якостей, але самі ці знання не є компетенціями, вони виступають як умова їх формування [7]. До інтегративної професійної педагогічної компетентності входять: компетенція в мотивації навчальної діяльності учня; компетенція у розкритті особистісного сенсу конкретного навчального курсу та навчального матеріалу; компетенція в цілепокладанні навчальної діяльності; компетенція з питань розуміння учня, що необхідно для реалізації індивідуального підходу в навчанні; компетенція з предмету викладання; компетенція у прийнятті рішень, пов'язаних із вирішенням педагогічних завдань; компетенція в розробці програм діяльності та поведінки; компетенція в організації умов діяльності, насамперед інформаційних, адекватних поставленій навчальній задачі [7].

Як бачимо, переважна більшість наведених педагогічних компетенцій

of quantitative research and assess influence of these complexes on student progress in medical universities. **Keywords:** perception, visualization, medical education, test technology, personality-oriented education.

Литература

1. Лаврентьев Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева. — Барнаул : Издательство Государственного Университета, 2002. — 146 с.

2. Эрастова Л.Е. Психологические особенности восприятия учебного материала студентами / Л.Е. Эрастова // Наука і освіта. — 2009. — № 4. — С. 51-53.

3. Сосновский Ю.В. Организация самостоятельной работы студентов посредством индивидуальных заданий при изучении медицинской информатики / Ю.В. Сосновский, Т.А. Соколова, Т.Ю. Ческая // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна. — Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. — 2010. — Вип. 16. — С. 235-237.

Подано до редакції 10.09.2011

УДК 371.13:159.9:371.212.5

ДО ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Тарасова Тетяна Борисівна,

кандидат психологічних наук,

доцент, завідувач кафедри психології

Ковальчук Олександр Миколайович,

студент 4 курсу

природничо-географічного факультету

Сумський державний педагогічний

університет ім. А. С.Макаренка, м. Суми

Постановка проблеми. Психологічна підготовка студента майбутнього педагога як фахівця з розвивального впливу на особистість зростаючої людини є найважливішим аспектом сучасного етапу розвитку педагогічної освіти і, водночас, однією з ключових проблем педагогічної психології. На сьогодні відома значна кількість різноманітних досліджень у сфері професійної підготовки майбутніх педагогів, які присвячені найрізноманітнішим аспектам цього процесу.

Так, глибоко розкрита психологічна сутність педагогічної діяльності, достатньо вивчені її структура, компоненти, зроблена характеристика способів, які забезпечують успішну діяльність педагога (В.А. Кан-Калик, Г.С. Костюк, Л.Г. Подоляк, М.В. Савчин, В.О. Сластьонін та ін.). Особливо детально розглядаються питання професійної компетенції педагогів, їх професіоналізму та розкриття індивідуальності (І.Д. Бех, І.О. Зязюн, А.В. Киричук, С.Д. Максименко), проблеми комунікативної підготовки педагога (Л.Є. Орбан-Лембрик, В.А. Семиченко, Т.М. Титаренко,), формування цілісної особистості

(свідомого, несвідомого, раціонального та ірраціонального) та ін. Саме об'єктивність пояснюється розбіжністю в оцінках, судженнях різних людей стосовно одних і тих же феноменів. Як слушно зазначає О. Бодальов, від того, як люди відображають та інтерпретують зовнішність і поведінку, оцінюють можливості один одного, багато в чому залежить характер і результати їхньої взаємодії. Це свідчить про те, що соціальна перцепція виконує функцію регулятора комунікативної діяльності. Вибір людиною тієї чи іншої лінії поведінки її елементів: партнера, самого себе і ситуації контексту загалом. Таке діагностування наявної ситуації через оцінку стану її головних елементів утворює найсуттєвіший результат соціальної перцепції [2].

Однією з ознак комунікативного розуміння є його адекватність, яка передбачає точність і об'єктивність відображення психічного образу іншої людини. Адекватність сприймання є основою відповідної поведінки суб'єкту. Розуміння часто ускладнюється дефіцитом інформації, який обумовлює каузальну атрибуцію. Цей феномен є своєрідним засобом інтерпретації та оцінки суб'єктом інших на основі буденного, життєвого досвіду. Каузальна атрибуція передбачає заповнення інформаційних прогалів шляхом характеристик, причин поведінки на основі минулого досвіду.

До зниження точності міжособистісного сприймання та розуміння іншого призводить явище стереотипізації. Воно обумовлює спрощення процесу пізнання іншої людини або упередження у її сприйманні. Стереотипізація пов'язана з приписуванням психологічних рис, так званих "оцінних стереотипів" суб'єкту, на основі його приналежності до певної соціальної спільноти, визначення його соціального статусу, ролі та ін. На чуттєвому й логічному рівнях виникає установка на подальшу фіксацію в людині певних властивостей. Цікаві експериментальні дослідження про регулюючий вплив установки на процес відображення і комунікативної взаємодії представлені в роботах О. Бодальова. В процесі міжособистісного сприймання на ґрунті стереотипізації виникають ефекти ореолу, первинності, новизни. Вони призводять до схематизму, спрощеності людського сприймання.

Системно-психологічний підхід вивчає психіку людини як організовану та диференційовану цілісність через структурність, ієрархічність, взаємозв'язок складових психічних елементів, що забезпечує адекватну регуляцію діяльності особистості.

"Особистісний підхід інтегрує усі перераховані вище підходи та властивості, визначає через їх взаємозв'язок базові аспекти цілісної характеристики особистості. Через особистість як єдиний об'єкт вивчення та розвитку, усі розглянуті підходи тяжіють одне до одного, виявляють тенденцію до об'єднання і дійсно можуть бути інтегровані в межах єдиного особистісного підходу. При цьому сам особистісний підхід набуває через співвідношення з вказаними підходами більш повної, ніж у первісних варіантах його побудови, змістовної, структурної характеристики" [7, с. 22].

Таким чином, перераховані вище наукові погляди дають підстави ще раз обґрунтувати необхідність застосування особистісного підходу у вивченні комунікативної діяльності особистості. Розробка такого цілісного підходу утворює фундаментальну психолого-педагогічну проблему, яка потребує об'єднання зусиль педагогів та психологів.

Висновки. З урахуванням вищевикладеного, а також покладаючись на

результати аналізу вітчизняних дослідників проблеми особистісно-орієнтованого підходу можна виділити такі вимоги до його реалізації:

- цілісність наукових уявлень про особистість;
- індивідуальний підхід до вивчення психологічних, вікових та індивідуальних особливостей в процесі вивчення комунікативної діяльності;
- індивідуалізованість при активізації комунікативної діяльності суб'єктів з особливими освітніми потребами;
- ґрунтування на позиції розуміння внутрішнього світу особистості (психічних явищ, психічних станів, психічних властивостей, психічних процесів), прийняття її та визнання.

Викладені вище обставини дозволяють стверджувати, що ідея запровадження у практику освіти особистісно-орієнтованого підходу до особистість на сучасному етапі є досить цікавою та перспективною. Цей аспект проблеми охоплює вивчення особистості та робить помітний внесок у цілісне розуміння комунікативної діяльності.

Аналіз дослідження комунікативної діяльності з позиції діяльнісного підходу допомагає визначити її структуру: операційний компонент, що вміщує володіння мовою, знання і оперування основними правилами комунікативної взаємодії, володіння невербальними засобами спілкування, розуміння їх, емпатійні здібності, мотиваційний компонент – мотивація на комунікацію, змістовий компонент – володіння саморегуляцією поведінки та комунікації, планування комунікативної діяльності, визначення пріоритетів комунікативної діяльності, володіння культурою комунікативної взаємодії.

Перспективою подальшого розвитку є створення моделі комунікативної діяльності особистості з визначенням особливостей комунікативної діяльності розумово відсталих дітей.

Резюме. В статті проаналізовано діяльнісний та особистісно-орієнтований підходи в контексті вивчення комунікативної діяльності суб'єкта; джерела, що розглядають поняття «діяльність», «комунікативна діяльність», визначені їх складові: мотиваційний, операційний, змістовий компоненти, розкрито сутність кожного з компонентів. Проаналізовано поняття «особистісний підхід» та визначені його особливості у дослідженні комунікативної діяльності. Доведено необхідність використовувати діяльнісний та особистісний підходи як методологічну основу вивчення комунікативної діяльності. **Ключові слова:** суб'єкт, особистість, діяльність, комунікативна діяльність, діяльнісний підхід, особистісно-орієнтований підхід.

Резюме. В статье проанализированы деятельностный и личностно-ориентированный подходы в контексте изучения коммуникативной деятельности субъекта; источники, которые рассматривают понятие «деятельность», определены их составляющие: мотивационный, операционный, содержательный компоненты, раскрыты сущность каждого компонента. Проанализировано понятие «личностный подход» и определены его особенности в исследовании коммуникативной деятельности. Доказана необходимость использования деятельностный и личностный подходы как методологическую основу изучения коммуникативной деятельности. **Ключевые слова:** субъект, личность, деятельность, коммуникативная деятельность, деятельностный, личностно-ориентированный подход.

Подобные комплексы тестовых заданий позволяют осуществить связь нового учебного материала с ранее пройденным, проверить внимательность и понимание изучаемого, интересно и доходчиво изложить новую тему. Студенты получают возможность изучить материал удобным для себя способом, закрепить его посредством дополнительных репрезентативных систем восприятия и хранения информации. Активизируя восприятие обучаемых таким образом, мы повышаем качество получаемых знаний и оптимизируем учебный процесс.

Перспективы дальнейших исследований автор видит в разработке комплексов тестовых заданий физико-математических дисциплин для студентов, учитывая особенности восприятия ими информации, проведении количественных исследований по оценке влияния данных комплексов на успеваемость студентов, обучающихся по кредитно-модульной системе в медицинском ВУЗе.

Резюме. Одной из задач, которая стоит перед педагогом высшей школы в связи с интенсификацией учебного процесса есть оптимизация процесса передачи знаний. Немаловажный аспект, который следует учитывать при этом – особенности восприятия человеком информации. Авторы на основе анализа основных типов восприятия учебного материала студентами, предлагают пути повышения качества знаний в процессе изучения физико-математических дисциплин в медицинских ВУЗах. Перспективы дальнейших исследований авторы видят в разработке комплексов тестовых заданий физико-математических дисциплин для студентов, учитывая особенности восприятия ими информации, проведении количественных исследований по оценке влияния данных комплексов на успеваемость студентов, обучающихся по кредитно-модульной системе в медицинском ВУЗе. **Ключевые слова:** восприятие, визуализация, медицинское образование, тестовые технологии, личностно ориентированное обучение.

Резюме. Одним із завдань, яке стоїть перед педагогом вищої школи у зв'язку з інтенсифікацією навчального процесу є оптимізація процесу передачі знань. Важливий аспект, який слід враховувати при цьому – особливості сприйняття людиною інформації. Автори на основі аналізу основних типів сприйняття навчального матеріалу студентами, пропонують шляхи підвищення якості знань студентів у процесі вивчення фізико-математичних дисциплін у медичних ВНЗ. Перспективи подальших досліджень автори бачать у подальшій розробці комплексів тестових завдань з фізико-математичних дисциплін, які б враховували особливості сприйняття інформації, та у проведенні кількісних досліджень впливу даних комплексів на успішність студентів, які навчаються за кредитно-модульною системою в медичному ВНЗ. **Ключові слова:** сприйняття, візуалізація, медична освіта, тестові технології, особистісно орієнтоване навчання.

Summary. Optimization of knowledge transfer is one of the challenges that high school teachers are facing with in the process of intensification of training. Human-readable information should be considered in connection with that. Authors describe the main types of students' perceptual in the process of studying, ways to improve the quality of training and knowledge in the process of studying the physical and mathematical sciences in medical universities. Prospects for further research authors see in development of complex test physical and mathematical tasks, taking into consideration physiological characteristics of students, conducting

Для восприятия студента – «аудиала» наиболее оптимальной будет задача на установление соответствий, представленная на рисунке 6. Такие задачи позволяют студенту с доминирующим слуховым каналом восприятия провести аналогию с услышанным на практическом, семинарском или лекционном занятии.

С помощью стрелок установите правильное соответствие

Линейный алгоритм	Для измерения тела больного необходимо: Установить термометр в начальное положение (страхиванием), поместить термометр в подмышечную впадину, через 5 мин удалить термометр, записать показания в лист больного.
Циклический алгоритм	Если температура больного ОРВИ выше 38,6 °С, то необходимо применение жаропонижающего препарата, в противном случае рекомендуется обильное питье.
Разветвляющийся алгоритм	Принимать препарат 3 раза в сутки по 1 таблетке перед едой в течение 3 недель.

Рисунок 6. Пример тестового задания для студента – «аудиала»

Студенту – «кинестетику», которому наиболее удаются задания с возможностью проявить самостоятельность, предлагается тест «на дополнение» (рис. 7).

Предлагаемыми словами для вставки заполните пропуски.

<u>ЛИНЕЙНЫЙ АЛГОРИТМ</u> – алгоритм, содержащий _____, Исполнитель выполняет их последовательно в порядке записи.
<u>РАЗВЕТВЛЯЮЩИЙСЯ АЛГОРИТМ</u> – алгоритм, содержащий _____. В результате происходит переход на один из двух возможных шагов.
<u>ЦИКЛИЧЕСКИЙ АЛГОРИТМ</u> – алгоритм, содержащий _____.
<u>Слова для вставки</u> , хотя бы одно условие, команды, многократно повторяемые участки алгоритмов

Рисунок 6. Пример тестового задания для студента – «кинестетика»

Summary. The paper analyzes the activity-and personality-oriented approaches in the context of studying the communicative activities of the entity; sources, which examines the notion of "activities" are defined by their components: motivational, operational, substantive components disclosed the nature of each component. Analyzed the concept of "personal approach" and determined its characteristics in the study of communicative activity. Proved the need for activity-and the personal approach as a methodological basis for the study of communicative activity. **Keywords:** subject, person, activity, communicative activity, activity, activity approach, student-centered approach.

Література

1. Асмолов А.Г. Деятельность и установка / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1979. – 150 с.
2. Бодалев А. А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – М.: Знание, 1983. – 272 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте /Л.И. Божович. – М.: Госиздат, 1968. – 464 с.
4. Ионин А. С. Социально-философский анализ проблемы исследования коммуникативной деятельности: дис. канд. философ. наук. / А. С. Ионов. — М., 2006. – 170 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 440с.
6. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 449 с.
7. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників / В.В. Рибалка. – К.: Вища школа, 1998. – 160 с.
8. Рубинштейн С. Л. / С. Л. Рубинштейн. – Бытие и сознание. – М.: Наука, 1959. – 528 с.
9. М'ясоїд П.А. Загальна психологія / П. А. М'ясоїд. – К.: Вища школа, 1998. – 495 с.
10. Скрипченко О. В. Загальна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук. – К.: Каравела, 2009. – 464 с.

Подано до редакції 13.09.2011

УДК 371.134

РІЗНОМАНІТНІ ПІДХОДИ ДО ТРАКТУВАННЯ СУТНОСТІ КРЕАТИВНОСТІ ЯК ВАЖЛИВОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА ЛІЦЕЮ

*Серебрянская Ольга Николаевна,
заступник директора
з навчально-виховної роботи
обласного ліцею-інтернату
фізико-математичного профілю*

Постановка проблеми у загальному виді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Навчальні заклади нового типу відіграють значну роль у свідомому обранні професії учнями та підготовці конкурентоспроможних фахівців. Інноваційний, нестандартний підхід до

прийняття рішень обумовлює необхідність розведення понять «творчість», «креативність» як важливих показників сучасного фахівця.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Проблема творчості у діяльності педагога розкривається у роботах К. Абульханової-Славської, Ф. Гоноболіна, І. Гладиліної, Н. Гузій, В. Загвязинського, В. Кан-Каліка, Ю. Кулюткіна, М. Поташніка, О. Тутолміна, А. Хуторского та інших.

Становленням креативної особистості вчителя останніми роками займалися І.В. Гриненко, І.П. Гладіліна, О.М. Дунаєва, О.В. Тутолмін, І.Ю. Шахіна та інші. Вищезгадані науковці підготували та захистили дисертаційні дослідження [1-5]. Серед публікацій у наукових виданнях заслуговують на увагу роботи Н.Аксініної (креативний підхід до підготовки майбутніх учителів музики), В.Антошіної (визначення сутності поняття креативності в психолого-педагогічній науці), А.Деречі (проблеми діагностики креативності особистості), І. Полякової (змістовний аспект поняття «креативність» у контексті підготовки майбутнього вчителя), Р.Швай (творчість, креативність та інновація як важливі поняття сучасної педагогіки), О. Шкворець (розвиток креативності як складова професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання), О.Ярошинської (креативність як провідний принцип побудови освітнього середовища у вищому навчальному закладі) та інших.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що значна увага науковців зосереджена на дослідженні творчості як активної діяльності людини, креативності як якості особистості, формування креативності у вчителів різних напрямків спеціалізації, реалізації креативного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців та інше. В той же час поза увагою вчених залишилися питання педагогічних основ креативного підходу до організації методичної роботи навчальних закладів нового типу, зокрема з педагогами сучасного ліцею, що спонукало нас до вивчення теоретичних передумов реалізації креативного підходу до організації методичної роботи навчальних закладів ліцейського типу.

Формулювання цілей статті пов'язано із висвітленням різноманітних підходів до трактування сутності креативності як важливої характеристики особистості сучасного викладача ліцею.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Розкриття змісту понять «творчість», «креативність», «професіоналізм викладача» та їх взаємозв'язку спонукало нас до аналізу наукової літератури з теми дослідження. У «Великому тлумачному словнику української мови» творчість визначено як діяльність людини, яка спрямована на створення духовних, матеріальних цінностей, діяльність, пройнята елементами нового, вдосконалення, збагачення розвитку. Аналіз наукової літератури висвітлює різноманітність підходів до трактування означеного поняття. Наведемо декілька з них. У словнику-довіднику сучасної загальної освіти: акмеологічні, валеологічні та екологічні тайни творчість розглядається як діяльність людини, що спрямована на створення культурних, духовних та матеріальних цінностей або як результат означеної діяльності, сукупність створеного ким-небудь. Л.П. Гимпель розуміє творчість «як процес та (або) результат створення об'єктивно та суб'єктивно нових, оригінальних

формам, удобных для понимания как «визуалам», так и «аудиалам» и «кинестетикам».

Приведем пример, взяв одну из тем дисциплины «Медицинская информатика»: «Формализация и алгоритмизация медицинских задач. Теория алгоритмов. Построение блок-схем и алгоритмов».

Для студентов-медиков очень важно уметь четко следовать поставленному алгоритму, а так же правильно и грамотно составлять алгоритм лечения самому. Однако, эта тема достаточно сложна для понимания в связи с использованием в ней элементов алгебры логики.

Студенты Крымского государственного медицинского университета имени С.И. Георгиевского для самостоятельной подготовки к занятию получают учебный материал не только в виде теории, но и в виде тестовых заданий, доступных для восприятия различными группами студентов.

Рассмотрим один из вопросов, представленный в классическом виде тестового задания с множественным выбором (рис.4).

Укажите существующие типы алгоритмов:

- a. Линейный
- b. Обратный
- c. Циклический
- d. Нелинейный
- e. Разветвляющийся
- f. Прямой

Рисунок 4. Пример тестового задания с множественным выбором

Этот же вопрос можно представить в виде комплекса тестов для студентов с различными репрезентативными системами обработки информации.

Данный на рис. 5 тип задания апеллирует к студентам с визуальным восприятием.

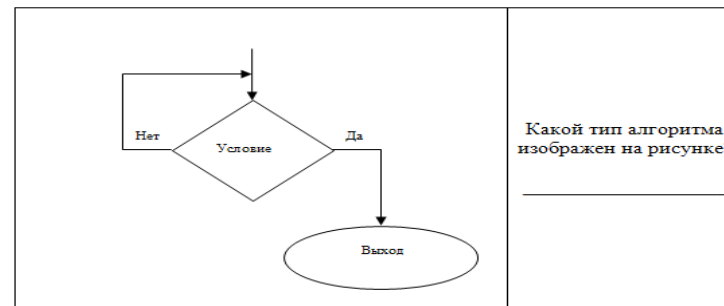


Рисунок 5. Пример тестового задания для студента – «визуала»

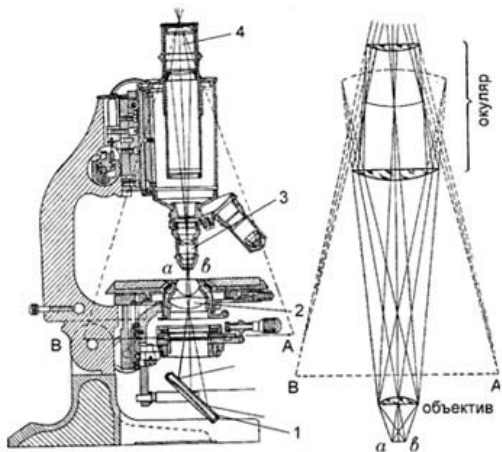


Рисунок 3. Чертеж микроскопа и ход лучей в нем

Учитывая вышесказанное можно сделать вывод, что применение наглядной визуализированной информации при изложении сложного материала облегчает учащимся его восприятие.

Исследования показывают, что многие студенты (как правило, это хорошо успевающие студенты) владеют, кроме ведущей, еще одной или несколькими дополнительными репрезентативными системами восприятия и хранения информации, а слабоуспевающие зачастую не используют дополнительных систем. Поэтому, если способ передачи знаний отличается от соответствующей этому студенту системы, то ему необходимо дополнительное время для «перевода» получаемой информации в привычную форму [1, с.152].

Для осуществления дифференцированного подхода в процессе учебной деятельности необходимо принимать во внимание особенности восприятия информации студентами, преобладающий у них способ обработки получаемой информации, а также предпочитаемый подход к интеллектуальной работе.

Учитывая интенсификацию учебного процесса в связи с переходом на кредитно-модульную систему образования, в настоящее время особое внимание уделяется современным тестовым технологиям. Говоря о тестировании, следует отметить, что на сегодняшний день тесты выполняют не только контролирующую функцию, но так же и обучающую.

Сочетание текстовой информации, визуального образа, устного объяснения преподавателя подводит студента к объемности восприятия, которое многократно усиливается при использовании инновационных компьютерных технологий.

При изучении физико-математических дисциплин у студентов медицинских ВУЗов возникает ряд проблем связанных с изначально гуманитарной направленностью образования.

Современные тестовые технологии позволяют учесть особенности восприятия студентов и преподнести один и тот же учебный материал в

продуктив, що мають соціальну та особистісну значущість, прогресивність [2, с.32]. На думку О.М. Дунаєвої творчість це активна діяльність людини, спрямована на відтворення та перетворення певних явищ дійсності [3, с.6]. З точки зору І.Ю. Шахіної творчість варто розглядати як характеристику процесу (діяльності) суб'єкта, бачити в ній процесуально-результативну сторону. Ми поділяємо точку зору Р. Швай, що різноманітність визначень поняття «творчість» пов'язана зі складністю явища творчості, так і різними теоретичними положеннями, що є основою для його визначення. Обґрунтованим є підхід до творчості педагога І.Б. Котової та Є.М. Шиянова, що відмінністю його творчості від інших сфер діяльності полягає у меті, яка не прагне до створення соціально цінного нового, оригінального, оскільки продуктом діяльності вчителя залишається розвиток особистості учня.

В перекладі з латинської «креативність» – творіння (creatio), з англійської – творчий потенціал, творчі здібності (creativity). Як свідчить аналіз наукової літератури, вчені по різному трактують означене поняття. На думку О.М. Дунаєвої «креативність – це здатність особистості сприйняти проблему та, використовуючи найоптимальніші для цього можливості, створити новий, оригінальний продукт соціальної важливості» [3, с. 6]. За визначенням І.Ю. Шахіної «креативність це сума інтелектуальних і особистісних якостей індивіда, його здатність до самостійного висування проблеми, генерування нових, оригінальних ідей, знаходження нетрадиційних і нешаблонних способів вирішення проблемних завдань» [6, с. 9]. Визначальною сутнісною характеристикою креативності з точки зору С.В. Дмитрук, є готовність і здатність особистості до самостійної пошукової діяльності, до прийняття самостійних рішень у невизначених чи складних ситуаціях. Оскільки креативність пов'язана з подоланням шаблонів й стереотипів мислення, методично важливим підкреслює науковець, є систематизація креативно-пізнавальних бар'єрів. В контексті досліджуваної проблеми нею визначено чотири основні групи бар'єрів (когнітивних, виконавчих, емоційних, комунікативних), що зумовлюють специфіку, зміст, цільові установки педагогічної методики, а також критерії діагностування розвитку креативності студентів [4, с. 18]. Певний інтерес мають погляди Л.Л. Мацепури. Займаючись теоретичним обґрунтуванням, практичною розробкою та експериментальною перевіркою моделі креативної особистості майбутнього економіста; сутністю, змістом, технологією й дидактичними умовами формування креативних якостей студентів у процесі гуманітарної підготовки креативність висвітлюється як «здатність особистості створювати нові знання й способи діяльності, відходити від штамів і стереотипів мислення, звичних дій, нестандартність у діях визначається внутрішньою мотивацією» [5, с. 14]. Вивчаючи проблему удосконалення фахової підготовки викладачів вчені пропонують поняття: «педагогічна креативність» (О.М. Дунаєва), «креативність вчителя математики» (І.Ю. Шахіна), «креативність майбутнього вчителя гуманітарного профілю» (Н.В. Гриненко) та інше. Розкриємо деякі з них. Педагогічна креативність на думку О.М. Дунаєвої це динамічна якість учителя, яка зумовлює інноваційний активно-пошуковий процес організації педагогічної діяльності з метою формування креативності учнів. Креативність майбутнього вчителя гуманітарного профілю визначається І.В. Гриненко як духовна здібність культурної особистості створювати новий навчальний

продукт (текст) завдяки мотивації успіху, збагаченню ментального досвіду та стану психофізіологічної когерентності» [1, с. 14]. Вперше визначено й здійснено розробку технології формування креативності в майбутніх учителів математики засобами мультимедіа І.Ю. Шахіною. Дослідниця уточнила й розширила теоретичні уявлення про можливість використання засобів мультимедіа для формування креативності. Науковець представила характеристику креативності у навчальному процесі педагогічного ВНЗ. Окрім того, схарактеризувала взаємозв'язок вчителя і креативності як його особистісної якості, один із напрямів сучасної освіти – креативну освіту, її принципи. Креативною освітою на думку вченої передбачається творчість студентів, їхня особистісна участь в активних дослідженнях, що й забезпечує здобуття суб'єктом нових знань. На підставі проведеного дослідження І.Ю. Шахіною встановлено, що креативність вчителя математики виявляється: у наявності: абстрактного, критичного, логічного й творчого мислення (наочно-дійового, наочно-образного, інтуїтивного, творчого, теоретичного видів мислення); гнучкості, швидкості, оригінальності та самостійності мислення; просторового мислення; розвинутої уяви, фантазії, інтуїції, ініціативності; наявності інформаційної культури, вмінь здійснювати обробку інформації; конкретних, так і абстрактних знань. В здібності: робити логічні висновки, порівнювати, зіставляти; працювати в більше, ніж одній професійній сфері, нагромаджувати інформацію з кількох галузей знань; здібності до постановки нових проблем, здатність до аналізу, до перенесення досвіду розв'язання на інші задачі; до критичної перевірки і сортування інформації; до рефлексії: здатність до передбачення, проникливості у пошуках проблем та ін.; здібності до абстракції, до самостійного здобування знань, мислити нетривіально, готовність до сприйняття нового. У вмінні: генерувати певні задуми, гіпотези, здогадки, ідеї в процесі розв'язування завдань; узагальнювати і систематизувати; послідовно, логічно обгрунтовувати власні дії; застосовувати знання за нових умов, нерідко ускладнених, з елементами творчості, нестандартного підходу до досягнення поставленої мети; прогнозувати результати своєї діяльності, розробляти стратегію пошуку самостійних шляхів вирішення поставлених завдань, експериментально-дослідницької діяльності; вміння ефективно використовувати засоби мультимедіа [6, с.17]. Отже, аналіз словників, дисертацій дозволяє стверджувати про різноманітність підходів до визначення сутності творчості та креативності, в той же час науковці підкреслюють, що саме креативний педагог сприяє розвитку креативності учнів. Під професіоналізмом вчителя ми розуміємо складне особистісне утворення, що поєднує в собі професійно-педагогічні знання, вміння, навички, нестандартні професійні дії, прагнення постійно оновлювати та розширювати педагогічний кругозір, розвивати креативні здібності та потребу у педагогічних інноваціях. Означене дозволяє стверджувати що креативність є важливою характеристикою професіоналізму сучасного викладача. На нашу думку креативність виступає об'єднуючим ланцюжком між різноманітними його структурними компонентами: когнітивним, афективно-вольовим, організаційно-комунікативним. Саме креативність забезпечує продуктивність та успішність педагогічної праці.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку ми вбачаємо у дослідженні креативної спрямованості

Примером візуального представлення інформації при изучении медицинской информатики может служить схема, изображенная на рис.2. Она представляет собой продукт абстрагирования с целью показа лишь самого существенного, принципиального в объекте, который изображает.



Рисунок 2. Схема процесса передачи информации

При изучении статистики в медицинском ВУЗе студенты знакомятся с понятием стохастической зависимости между случайными величинами, в частности с понятием корреляционной зависимости [3, с.236]. В качестве примера на рис. 3 изображен график изменения концентрации белка при внутреннем β -облучении кроликов. В данном случае явно прослеживается параболическая зависимость, что подтверждается соответствующим уравнением регрессии и графиком зависимости между концентрацией белка и дозой β -облучения.

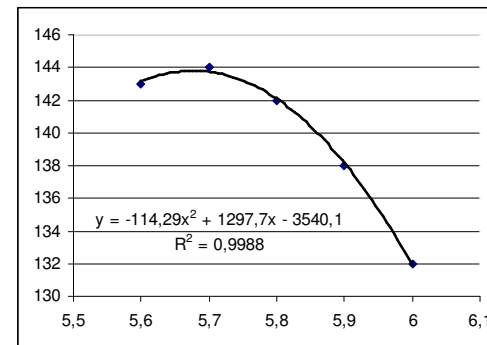


Рисунок 3. Зависимость концентрации белка от дозы облучения

Преподавание медицинской и биологической физики невозможно представить без чертежей, используемых при рассмотрении большинства тем учебного плана. Чертеж является графическим построением, содержащим условное изображение предмета, полученное методами проецирования в преимущественно декартовой системе координат. На рис. 4 приведен пример, способствующий более глубокому пониманию темы «Оптика».

виявлення соответствий.

У «кинестиков» преобладает кинестетический тип восприятия информации и действительности, то есть им легче обучаться в непосредственном контакте с предметом обучения (игры, моделирование, практические эксперименты, работа на компьютере). Они лучше усваивают материал, если им дают возможность проявить самостоятельность.

Согласно данным исследований Л.Е. Эрастовой [2] значительная часть студенческой аудитории относится к «визуалам» (см. рис.1).



Рисунок 1. Диаграмма соотношения типов восприятия учебного материала студентами

Проанализировав диаграмму на рис.1 можно сделать вывод, что особо актуальной становится задача представления учебного материала в виде схем, графиков, таблиц, рисунков и т.д., поскольку у 60% студентов преобладает зрительный канал восприятия информации. Технология визуализации направлена на более полное и активное использование природных возможностей студентов за счет интеллектуальной доступности и наглядности подачи учебного материала.

Средства визуального отображения информации выполняют следующие функции:

- служат основным доводом в словесном доказательстве;
- способствуют более полной и точной передаче мысли;
- иллюстрируют различного рода зависимости и соотношения, которые трудно представить в словесном описании.

Преподавание физико-математических дисциплин невозможно без использования наглядной информации.

Наиболее характерными являются чертежи, схемы, графики, таблицы и формулы, диаграммы.

методичної роботи як основи удосконалення рівня педагогічного професіоналізму.

Резюме. У статті представлені результати теоретичного аналізу змісту педагогічної креативності у співвідношенні з поняттям професіоналізму сучасного вчителя, що дозволило виявити його інтегральну сутність та визначити креативність у якості важливої педагогічної категорії. **Ключові слова:** креативність, педагогічна креативність, професіоналізм вчителя.

Резюме. В статье представлены результаты теоретического анализа содержания педагогической креативности в соотношении с понятием профессионализма современного учителя, что позволило выявить его интегральную сущность и определить креативность в качестве важнейшей педагогической категорией. **Ключевые слова.** Креативность, педагогическая креативность, профессионализм учителя.

Summary: In this article represents the results of the theoretical analysis of the content of the notion of pedagogical creativity teacher and the correlation of the latter with the notion of professionalism of modern teachers. The said results allow to reveal the integrative basis of the professionalism of the teacher as well as to determine the professionalism of the teacher as an ultimate category of pedagogical science. **Keywords:** creativity teacher, professionalism of modern teachers.

Література

1. Гриненко І.В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/Гриненко Ігор Васильович. – Тернопіль, 2008. – 192с.

2. Гимпель Л.П. Творческое развитие будущего специалиста как социокультурная тенденция //Л.П. Гимпель// Пути повышения качества профессиональной подготовки студентов: материалы междунар. Науч.-практ. Конф. Минск, 22-23 апр. 2010г./ редкол.: О.Л. Жук (отв. Ред.) [и др.]. – Минск:БГУ,2010 – С.31 – 34.

3. Дунаєва О. М. Формування педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/Дунаєва Оксана Миколаївна. – Вінниця, 2008. – 269с.

4. Дмитрук С.В. Розвиток креативності студентів в умовах дозвілля засобами туристських ігор: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06/Дмитрук Світлана Вікторівна. – Київ, 2007. – 295с.

5. Мацепура Л.Л. Дидактичні умови формування креативної особистості майбутнього економіста в процесі гуманітарної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09/Мацепура Людмила Леонідівна. – Кривий Ріг, 2009. – 213с.

6. Шахіна І.Ю. Формування креативності учителів математики засобами мультимедіа: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/Шахіна Ірина Юріївна. – Вінниця, 2007. – 255с.

7. Швай Р. Творчість, креативність та інновація як важливі поняття сучасної педагогіки /Р. Швай//Вісник Львівського університету. Серія: педагогічна. Випуск №25Частина 2. Львів, 2009. – С.74 – 81.

Подано до редакції 14.09.2011

УДК 371.134:57+371.4.017:316.346.2

**АНАЛІЗ ОСНОВНИХ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ
ТА ОБГРУНТУВАННЯ ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ У ПІДГОТОВЦІ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ ДО ФОРМУВАННЯ
ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ**

*Синьока Галина Юрївна,
аспірант
кафедра загальної
та соціальної педагогіки
Львівський національний
університет імені Івана Франка*

Постановка проблеми. Одним із основних векторів розвитку суспільства у XXI столітті є егалітаризація за багатьма категоріями, в тому числі за гендером. Реалізація принципів гендерної рівності неможлива без високого рівня гендерної культури членів соціуму. Виняткову роль у процесі формування цієї культури відіграє система освіти. Формування гендерної культури майбутніх вчителів і, як наслідок, формування гендерної культури учнів потребує включення у навчальний процес певних методологічних підходів. На нашу думку, особливе місце у цьому процесі посідає підготовка майбутніх вчителів біології, оскільки студенти біологічних факультетів в процесі навчання накопичують великий багаж знань про біологічне підґрунтя гендеру. Деякі особливості підготовки майбутніх вчителів біології і необхідність визначення для них певних методологічних підходів і зумовили вибір теми дослідження.

Аналіз наукової літератури. Визначенням і розробкою різноманітних методологічних підходів в освіті займалися Н. Бібік, С.Вітвицька, О. Савченко (компетентнісний підхід); Г. Андреева, І. Бех, І. Зязюн (аксіологічний підхід); Є. Бондаревська, В.Сластьонін (культурологічний підхід); Л. Виготський, С. Рубінштейн (діяльнісний підхід); І.Бех, С. Подмазін, І. Якиманська (особистісно орієнтований підхід); В. Москаленко (статеву рольовий підхід); І. Кон, В. Кравець, О. Штильова (гендерний підхід).

Мета і завдання статті. Метою статті є з'ясування та детальний аналіз основних методологічних підходів до підготовки майбутнього вчителя біології до формування гендерної культури школярів.

Головні завдання дослідження:

- аналіз та з'ясування основних методологічних підходів до підготовки майбутнього вчителя;
- виділення методологічних підходів, значущих для підготовки майбутнього вчителя біології до формування гендерної культури школярів.

Виклад основного матеріалу. Сучасна педагогічна наука виділяє цілу низку методологічних підходів, які дозволяють реалізувати різноманітні мету та завдання навчання, вимагають певних форм, методів та засобів навчання.

Під *компетентнісним підходом* до професійно-педагогічної освіти дослідники розуміють єдину систему визначення цілей, відбору змісту, організаційного і технологічного забезпечення процесу підготовки вчителя на основі виділення спеціальних, загальних і ключових компетентностей, що гарантують високий рівень і результативність професійно-педагогічної

Существует большое разнообразие приёмов, способов активизации восприятия обучаемых. К ним относятся:

- раскрытие практического значения темы занятия;
- конкретизация цели предстоящего занятия;
- знакомство с планом изложения материала преподавателем;
- соблюдение преемственности в излагаемом новом материале;
- осуществление связи вновь изучаемого учебного материала с ранее пройденным;
- интересное, логическое, доходчивое изложение темы занятия преподавателем;
- постановка вопросов с целью проверки внимательности студентов и сознательности понимания ими изучаемого;
- постановка проблемы;
- формулировка познавательных задач;
- связь с жизнью, с будущей специальностью и т.д.

Использование того или иного приёма, стимулирующего активное восприятие, будет результативным в том случае, если студент работает над приобретением знаний без всякого принуждения, с большим интересом и охотой. Особая роль при этом отводится организации различных видов самостоятельной работы, подготавливающей обучаемых к более осмысленному сознательному усвоению нового, т.к. по-настоящему овладеть знаниями студент может лишь в результате активной самостоятельной деятельности.

Возникает объективная проблема: как подать учебный материал в такой форме, чтобы скорость восприятия и глубина познаний были оптимальны.

В современных подходах к обучению все шире используются наработки НЛП (нейро-лингвистического программирования) – не только в психологии общения, но и в частных дидактиках. Это отмечено в исследованиях М. Гриндера, Л. Лойда, Саушевой В.А., Шашурина П.И.

С точки зрения НЛП-подхода, у человека существует несколько репрезентативных систем. Каждая система – это совокупность элементов, позволяющих репрезентировать в психике необходимую информацию. По характеру представления информации репрезентативные системы делятся на следующие основные группы:

- визуальную – в виде образов (доминирует зрение);
- аудиальную – в виде звуков и слов (доминирует слух);
- кинестическую – доминируют двигательные ощущения.

Педагогу полезно знать основные характеристики учащихся «визуалов», «аудиалов» и «кинестиков» [1, с.151].

У «визуалов» преобладает зрительный канал восприятия информации, у них лучше развита зрительная память и учебный материал они успешнее усваивают с помощью визуальных средств – книг, информации, представленной в виде схем, таблиц, иллюстраций «визуалу» при выполнении учебного задания необходимы ясные и конкретные инструкции.

«Аудиалы» воспринимают информацию через слуховой канал восприятия информации. Они легко усваивают материал путём прослушивания лекции, участия в дискуссии, обсуждениях. Такие учащиеся обладают хорошей грамотной речью, легко и правильно выполняют задания «по аналогии», на

Вінниця:Нова книга, 2007.

6. Сляднева Н.А. Информационно-аналитическая деятельность: проблемы и перспективы. Аналитика, перспективы, прогнозирование.- К.: Научно-издательский центр "Наша культура і наука", 2003.с.553-571

7. Творчество: теория, диагностика, технология: Словарь-справочник /под ред. Т.А. Барышевой/ СПб., 2008, с.126-127.

Подано до редакції 14.09.2011

УДК 371.31

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ИЗУЧЕНИЯ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В МЕДИЦИНСКИХ ВУЗАХ

*Стучинская Наталья Васильевна,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры
медицинской и биологической физики
Национального медицинского
университета имени А. А. Богомольца*
*Ческая Тамара Юрьевна,
ассистент кафедры
медицинской физики и информатики
государственного учреждения
«Крымский государственный медицинский
университет имени С. И. Георгиевского»*

Интенсификация обучения является одной из ключевых проблем педагогики высшей школы. Современные темпы поступления научной информации, передаваемой студентам за время обучения, побуждают преподавателей искать новые педагогические приемы, позволяющие при неизменной продолжительности обучения и без снижения требований к качеству знаний передавать большой объем учебной информации. Одна из задач, которая стоит перед педагогом при этом – оптимизация процесса передачи знаний.

В связи с недостаточным количеством времени, отводимом на изучение физико-математических дисциплин в рамках учебного процесса медицинского ВУЗа, перед преподавателями стоит сложная задача повышения эффективности занятий, более широкого применения современных форм учебной работы. Сочетание различных методов обучения в процессе занятий является одним из способов решения этой задачи. Немаловажный аспект, который следует учитывать, отдавая предпочтение какому либо методу обучения – особенности восприятия человеком информации.

Целью данной статьи является анализ особенностей восприятия учебного материала студентами, а так же возможность повышения качества знаний посредством использования этих особенностей в учебном процессе медицинских ВУЗов при изучении физико-математических дисциплин.

Для активного владения знаниями необходимо понимание учебного материала, творческое его восприятие.

діяльності вчителя [1, с.61].

Аксіологічний підхід визначається дослідниками як своєрідна філософсько-педагогічна стратегія, яка ґрунтується на ідеї пріоритету загальнолюдських цінностей і самоцінності кожної особистості та визначає перспективи подальшого вдосконалення системи освіти й оптимального використання педагогічних ресурсів відповідно до вимог сучасного суспільства. В межах аксіологічного підходу особистість розглядається як найвища цінність суспільства й самоціль суспільного розвитку, що є невід'ємною складовою гуманістичної педагогіки. У центрі аксіологічного мислення перебуває концепція про цілісну єдність усіх підсистем Всесвіту, які перебувають між собою у складних відносинах взаємозалежності та взаємодії. У зв'язку з цим аксіологія може розглядатися як основа нової філософії освіти і відповідно — методології сучасної педагогіки. Відповідно до цієї концепції, суспільство слід сприймати як цілісний людський світ, у якому домінують певні загальнолюдські цінності. Однак кожному педагогу важливо навчитися бачити не тільки те загальне, що об'єднує між собою людей, а й ті відмінності, котрі характеризують кожну окрему особу, забезпечуючи її суб'єктивну траєкторію розвитку [2, с.163].

Культурологічний підхід у сучасній педагогічній науці вважається методологічною основою освіти, орієнтованою на людину. Є. В. Бондаревська визначає цей підхід як «бачення освіти крізь призму розуміння культури, тобто його розуміння як культурного процесу, що здійснюється в культуровідповідному освітньому середовищі, всі компоненти якого наповнені людськими смислами і слугують людині, яка вільно виявляє свою індивідуальність, здатність до культурного саморозвитку й самовизначення у світі культурних цінностей» [3, с. 480].

Діяльнісний підхід в освіті, на думку дослідників, — засіб введення активності у систему соціокультурних взаємодій. Методологія діяльнісного підходу дозволяє представити процес навчання як чітко сплановану систему засвоєння студентами навчально-професійної діяльності, надає простір для розширення і посилення навчання знаннями, уміннями і навичками творчої праці на практико-дослідницькому, науково-дослідницькому й інноваційно-дослідницькому рівнях [4, с. 185]. Принципи діяльнісного підходу дають змогу ввести в структуру професійної підготовки майбутнього вчителя мотивацію до формування власної гендерної культури.

У сучасному розумінні *особистісно-орієнтований підхід* в освіті передбачає визнання студента головною діючою фігурою всього освітнього процесу, створення для нього таких умов, у яких він знаходився б не в ролі виконавця або спостерігача, а був би повноправним автором своєї життєвої позиції, відповідальним за власні вчинки. Мета особистісно-орієнтованої освіти полягає у створенні оптимальних умов для розвитку й становлення особистості як суб'єкта діяльності та суспільних відносин, яка будує свою діяльність і стосунки відповідно до стійкої ієрархічної системи гуманістичних і буттєвих особистісних цінностей [5, с. 102].

Статеворольовий підхід в освіті є традиційною системою поглядів на призначення чоловіка і жінки в суспільстві відповідно до їх біологічних характеристик, виховання юнаків і дівчат відповідно тим нормам, вимогам, стандартам, які пред'являє суспільство до людини культурно-історично. Статеворольовий підхід більше спирається на фізіологічні відмінності між

чоловіком і жінкою. У рамках статевого підходу часто обґрунтовується логіка окремого навчання.

Позитив статевого підходу полягає в тому, що він органічно вводить людину в наявну структуру суспільства. Проте він залишає не дуже багато можливостей перебудови цієї структури. Так, образ жінки-матері в цій картині завжди дисонуватиме з образом ділової жінки; образ чоловіка-здобувача – з образом чоловіка-вихователя. У рамках статевого підходу легко перейти в „помилкову лінію гендеру” і почати розглядати чоловіка і жінку як два різних види, що мають абсолютно різну суть і призначення. У той же час, дані досліджень показують, що дійсних відмінностей між чоловіком і жінкою не так багато, як прийнято вважати. Відмінності усередині кожної з груп більші, ніж між цими двома групами. Традиційна статево-рольова соціалізація дівчат і хлопців, в якій бере активну участь вища школа, продовжує відтворювати патріархальні стереотипи взаємодії чоловіків і жінок в суспільній і приватній сферах [6, с. 133-135].

Сутність *гендерного підходу* як теоретичного напрямку в суспільних науках полягає в запереченні біологічного детермінізму та констатації того факту, що в історії цивілізації біологічні відмінності між жінками та чоловіками слугували обґрунтуванням соціальних очікувань і культурних оцінок, які виявлялися асиметричними та ієрархічними. Гендерний підхід орієнтується на аналіз систем домінування й проголошує ідею рівності незалежно від статі.

Гендерний підхід передбачає аналіз і реконструкцію всіх факторів навчально-виховного процесу в напрямку нейтралізації гендерних стереотипів, розширення соціального простору для всебічного розвитку кожної особистості. Тобто здійснювати гендерний підхід у навчанні студентів — означає ставити особистість і індивідуальність студента /студентки в їхньому розвитку вище традиційних рамок статті. Відповідно, подолання традиційних гендерних стереотипів, які заважають розвитку тих, хто навчається, – головний напрямок реалізації гендерного підходу у вищій школі.

Гендерний підхід як теоретико-методологічна основа педагогічної діяльності передбачає структурну реорганізацію навчального матеріалу з урахуванням гендерних особливостей студентів, відбір змісту навчального матеріалу в контексті людських проблем, переорієнтацію з об'єктивно-байдужого викладання знання до визначення їх місця в соціокультурному оточенні людини [7, с. 19–21].

Висновки. Базуючись на детальному аналізі вищезазначених методологічних підходів, ми вважаємо за доцільне розділити їх на дві групи по відношенню до теми нашого дослідження:

- загальні (компетентнісний, діяльнісний, аксіологічний, особистісно орієнтований);
- специфічні (культурологічний, статево-рольовий та гендерний).

Перспективою подальшого дослідження стане пошук форм, методів та засобів навчання, що дозволили б реалізувати поставлене перед нами завдання у рамках проаналізованих підходів.

Резюме. У статті на підставі аналізу наукових літературних джерел за темою дослідження визначено і обґрунтовано основні методологічні підходи, важливі для процесу професійної підготовки майбутнього вчителя. Виокремлено методологічні підходи, специфічні для підготовки майбутнього

2. Фактологічно узагальнюючий. Отримані дані узагальнюються, робляться самостійні висновки.

3. Супроводжувально-евристичний. Ідея збагачується новими висновками і аргументами. Разом з викладачем формулюється нова концепція.

4. Концептуально-збагачувальний. Будь-яка наукова концепція збагачується новими ідеями на основі самостійно проведеного дослідження.

5. Творчо-пошуковий. Студенти самі шукають рішення будь-якої проблеми і згідно певних критеріїв обирають оптимальні варіанти.

Висновки. Отже, підсумовуючи розгляд теоретичних передумов і практичного застосування стратегічних підходів до визначення цілей навчання іноземних мов в контексті завдань нової освіти, слід підкреслити, що підвищення якості освіти лежить в площині створення умов для розвитку креативного потенціалу студентів, а, відтак, пріоритетними є інтегровані міждисциплінарні цілі навчання. В вищій технічній школі прикладом такої цілі є залучення студентів до науково-технічної творчості засобами іноземної мови, а саме, заохочення студентів до використання автентичних текстів для дослідної роботи, наприклад, різні види перекладу, створення бібліотек анотацій і рефератів, презентація інноваційних проектів з певної галузі знань, створення рекламної продукції, укладання реферативно-бібліографічних баз даних патентів певної проблематики і таке інше.

Резюме. В статті розглядається проблема стратегії визначення цілей навчання іноземних мов в контексті завдань нової освіти. В якості інтегрованої цілі розглядається питання підвищення якості науково-технічної творчості студентів засобами іноземної мови, аналізуються питання видів та рівнів творчості, шляхів керування креативною діяльністю студентів. **Ключові слова:** Стратегія, цілі навчання, синергетичні теорії, науково-технічна творчість, креативність.

Резюме. В статье рассматривается проблема стратегии определения целей обучения в контексте задач образования в современном мире. В качестве интегрированной цели рассматривается вопрос повышения качества научно-технического творчества студентов средствами иностранного языка, анализируются вопросы типов и уровней креативной деятельности. **Ключевые слова:** Стратегия, цели обучения, синергетические теории, научно-техническое творчество, креативность.

Summary. The article considers the problem of defining aims of teaching in terms of new tasks of education. As an example of integrative aim raising the level of student scientific work with the help of foreign languages is discussed. The article also analyzes types and levels of creativity while working with authentic texts. **Keywords:** strategy, aims of education synergy theories, scientific work, creativity.

Література

1. Еникеев Е.И. Энциклопедия. Общая и социальная психология. М.,2002,с.436
2. Faerch C. And Kasper G. Strategies in interlanguage communication.L. and N.Y.,1983
3. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2009, с.20-29
4. Кубрякова Е.С. О тексте и критериях его определения.//Текст. Структура и семантика. Т.1.-М.,2001, с.72-81
5. Левченко Т.І. Європейська освіта: конвергенція та дивергенція. –

збором, класифікацією, рубрикацією вже відомих, розрізнених знань та фактів. На проєктивному рівні створюються узагальнені нові судження, а інсайтно-креативний рівень пов'язаний з озарінням. Звісно, рівень наукової діяльності кожного студента залежить, перш за все, від його природних здібностей, але не останню роль при цьому відіграють методи керування цією діяльністю (3,с.20-29).

Існують дві протилежні тенденції пошуку шляхів керування творчою діяльністю. Перша пов'язує можливості керування творчістю з алгоритмізацією творчої діяльності. Друга тенденція пропонує непрямий шлях керування, сутність якого полягає в створенні умов, які сприяють творчості. Такими умовами в курсі навчання іноземної мови в вищій технічній школі є моделювання ситуацій пошуку необхідної інформації (первинних текстів), її інтерпретації і створення на її основі вторинних текстів. Важливість моделювання таких ситуацій викликана формуванням інформаційного суспільства, в житті якого інформація стає однією з визначальних цінностей, відбувається **створення нового інформаційного режиму**, сутність якого полягає у якісно іншому рівні інтелектуалізації інформаційного простору, необхідному для сталого розвитку суспільства, підвищення міри його керованості. Як зазначають сучасні дослідження висунення інформації в ряд ключових світоглядних понять стало ознакою сучасного філософського і загальнонаукового осмислення взаємозв'язку ідеального і матеріального та процесу їх пізнання (7), а, відтак, нагальною є потреба вдосконалення вмінь самостійного пошуку інформації, її обробки і використання для вирішення комунікативних і професійних завдань, інакше кажучи вмінь самостійної, близької до дослідницької, діяльності того, хто навчається.

Одним з важливих джерел добору текстової інформації при моделюванні ситуацій науково-технічної творчості є автентичні тексти науково-технічного дискурсу, а гнучкою стратегією, яка допомагає фахівцю прилучитися до новітніх джерел інформації, розвинути й поглибити навички та вміння розуміння текстів і викладу їх короткого змісту у письмовій або усній формі, є передача основних думок першоджерела у вигляді зв'язного письмового або усного тексту, заснована на виділенні макроструктури первинного тексту (ПТ) і створенні вторинних текстів (ВТ). Продукування вторинного тексту базується, по-перше, на розумінні основних елементів структури тексту (теми, ситуації, проблеми), по-друге, вмінні виділити комунікативний смисл тексту (ідентифікація – буквально фотографування тексту, акомодация – пристосування інформації до нової ситуації, асиміляція – засвоєння тієї частини комунікативного смислу тексту, яка здається найбільш важливою).

Відомо, що текст існує як джерело випромінювання, як джерело збудження в нашій свідомості численних асоціацій і когнітивних структур (4,с.80). Тому він є зразком такого семіотичного утворення, яке вже саме по собі спонукає студента до творчого процесу його розуміння, його інтерпретації, до такого роду когнітивної діяльності, яка має справу з творчим переосмисленням людського досвіду.

При цьому заохочення студентів до наукової творчості засобами іноземної мови має враховувати наступні види наукової діяльності студентів:

1. Репродуктивно-пояснювальний. Студенти підтверджують ту чи іншу наукову ідею самостійно знайденими фактами.

вчителя біології до формування гендерної культури школярів. **Ключові слова:** гендер, гендерна культура, культура, методологічні підходи.

Резюме. В статтю на основі аналізу наукових літературних джерел по темі дослідження определены и обоснованы основные методологические подходы, являющиеся важными для процесса профессиональной подготовки будущего учителя. Выделены методологические подходы, специфические для подготовки будущего учителя биологии к формированию гендерной культуры школьников. **Ключевые слова:** гендер, гендерная культура, культура, методологические подходы.

Summary. In the article on the basis of scientific literary sources on the topic of research the main methodological approaches which are important for the process of professional training of a future teacher, were determined and substantiated. The approaches, which are specific for a preparation of the future biology teacher to the formation of school student's gender culture, were separated. **Keywords:** gender, gender culture, culture, methodological approaches.

Література

1. Особистісно зорієнтований та компетентнісний підходи до формування професійно-мовленнєвої особистості майбутніх бакалаврів з права [Електронний ресурс] / Саражинська І. А. // Вісник Черкаського університету – 2008. – Вип. 136. – С. 58–63. — Режим доступу до журн.: <http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc%5FGum/Vchu/N136/N136p058-063.pdf>.

2. Аксіологічний підхід та доцільність його реалізації в сучасній системі вищої педагогічної освіти [Електронний ресурс] / Варенко Т.К. // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах – 2010. – Вип. 11. – С.161–164. – Режим доступу до журн.: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2010_11/files/p1110_26.pdf

3. Культурологічний підхід у дослідженні етнопедогогічної компетентності вчителя [Електронний ресурс] / Ткаченко О.М. // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – 2010. – Т. 14, ч. 1. – С.477–486. – Режим доступу до журн.: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc%5FGum/Tmpvd/2010_14_1/50.pdf.

4. Діяльнісний підхід до навчання (комунікативний аспект) [Електронний ресурс] / Мегем Т.Є. // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки. – 2010. – Т. 15, ч. 2. – С.184–187. – Режим доступу до журн.: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vgnpu_ped/2010_15_2/V15_2_184_186.pdf.

5. Застосування особистісно-орієнтованого підходу в процесі викладання іноземних мов [Електронний ресурс] / Карпенко О.В., Осітров В.В. // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. – 2008. — Т.14. – С.101–108. – Режим доступу до журн.: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vmuvnz/2008_14/st14/09KarAPP.pdf.

6. Гендерна детермінація процесу соціально-рольової ідентифікації особистості студента [Електронний ресурс] / Герасимова І. В. // Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки. – 2008. – Вип. 124. – С. 133–136. – Режим доступу до журн.: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N124/N124p133-136.pdf

7. Щодо питання інтеграції гендерного підходу в сучасну вищу освіту [Електронний ресурс] / Гришак С.М. // Соціальна педагогіка: теорія та

практика. – 2010. – Вип. 2. – С.18–23. – Режим доступу до журн.:
http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc%5FGum/Sptp/2010_2/3.pdf.

Подано до редакції 18.09.2011

УДК 37.026.9

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПЕРЕХОДА НА ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ С ОТКРЫТЫМ КОДОМ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МЕДИЦИНСКОЙ ИНФОРМАТИКИ

*Соколова Татьяна Алексеевна,
ассистент кафедры
медицинской физики и информатики
государственного учреждения
«Крымский государственный медицинский
университет имени С. И. Георгиевского»*

Постановка проблемы. В последние годы пих-операционные системы резко прибавили в весе за счет значительного улучшения графического интерфейса, низкого риска вирусных атак и стали реально претендовать на место наиболее популярных программных продуктов, замещая предлагаемые Microsoft. Постепенный переход от офис-технологий к Internet-технологиям и появление достаточного количества свободного и свободно распространяемого прикладного программного обеспечения для ОС Linux, способного обеспечить организацию учебного процесса для студентов дают возможность полностью отказаться от применения Windows и других проприетарных платформ [1].

В 2006 году в Украине была принята «Концепция использования Открытого (Вільного) програмного забезпечення в держсекторі» [2]. Согласно данного документа, переход на открытое программное обеспечение (ПО) должен быть осуществлен в течение нескольких лет.

Основные положения Концепции учитывают, что поэтапный переход на ресурсы с открытым программным кодом в сфере государственного управления, науки и образования является основной мировой тенденцией. Большинство стран мира (в том числе такие развитые, как Германия, Великобритания, Австралия) давно перевели все государственные службы на обслуживание пих-системами. Это обуславливается рядом преимуществ:

1. Постоянная доступность программного обеспечения и соответствующих форматов данных для широкого круга населения (без дополнительных капиталовложений), что позволяет быстро и эффективно развивать гражданские информационные службы и сервисы.
2. Безопасность, основанная на возможности всестороннего исследования кода открытого программного обеспечения и большой скорости реакции на новые угрозы.
3. Возможность свободного копирования и распространения программ.
4. Бесплатность или невысокая стоимость экземпляра.
5. Лицензионная чистота.
6. Возможность модификации программ и разработки на их основе решений собственными силами.
7. Высокая скорость разработки новых релизов, поправок и программных

співтовариства;

- формування особистості суб'єкта навчання в напрямку ствердження цінностей і духовних норм загальнолюдського характеру;
- керування діяльністю суб'єкта навчання в напрямку розвитку його суб'єктивного духовного «Я»;
- розвиток готовності до сприйняття нового;
- заохочення до вдосконалення вмінь самостійної роботи, створення потягу до самостійного пошуку інформації, самостійних досліджень;
- використання новітніх технологій;
- спонукання інтересу до нових наук, методів, технік, підходів, концепцій;
- розвиток аналітичних і синтетичних вмінь обробки інформації і її використання для вирішення комунікативних і професійних завдань;
- формування власного когнітивного стилю у самостійному пошуку інформації (первинних текстів) та створенні власних (вторинних) текстів (5).

Сьогодні вже аксіомою стала теза про недопустимість отождоження якості освіти з сумою знань, що засвоєні в процесі навчання. Натомість, акцент робиться на формуванні і розвитку потреб, вмінь і навичок самостійного пошуку, аналітико-синтетичної обробки інформації, створення на її основі нового знання і застосування його в професійній і соціальній комунікації. Тільки такий підхід до навчального процесу може забезпечити конкурентоспроможність особистості в складних умовах життя в глобалізованому світі. Відтак, в якості стратегічного підходу до визначення цілей навчання іноземних мов в вищій технічній школі на завершальному етапі пропонується заохочення до науково-технічної творчої діяльності студентів вищої технічної школи засобами іноземної мови.

Науковці трактують творчість як «діяльність людини у перетворенні дійсності, яка завершується створенням нового оригінального продукту; процес конструктивних перетворень інформації і створення інноваційних результатів, суб'єктивно і об'єктивно значущих» (б,с.126).

Серед видів творчості розрізняють наукову, технічну, художню, педагогічну. Для технічного університету релевантним є поняття науково-технічної творчості, яка пов'язана з відкриттям явищ і загальних закономірностей розвитку реального світу, з практичним (технологічним) перетворенням дійсності. Серед особливостей науково-технічної творчості відмітимо наступні: опора як на абстрактні так і на наглядно-образні компоненти мислення; процес дослідження може мати як емпіричний так і теоретичний характер; продуктом є нове знання, те, що винайдено, не існує до його створення.

Важливим є трактування творчості як **процесу**, який **може** привести до створення продукту, тобто ключовим поняттям є саме «процес», який також може бути творчим, включаючи і творче спілкування під час наукового пошуку.

Слід зазначити, що деякі науковці пропонують для розгляду такий критерій якості освіти як ступінь адекватності освіти природним здібностям кожної людини, особистісно орієнтований характер освіти. Якщо екстраполювати це положення на процес організації, планування і контролю за творчою діяльністю студента, то, перш за все треба розглянути рівні креативної діяльності. Розрізняють компілятивний, проєктивний та інсайтно-креативний рівні творчості. Компілятивний рівень пов'язаний із

стратегія визначення цілей навчання взагалі і іноземних мов, зокрема, залежить від викликів, що стоять перед суспільством. Основним викликом є виклик часу. Національна освіта як і все суспільство пережила дуже важливу подію – зміну тисячоліть. Як вірно зазначається, декретом XXI століття є ідея святості особистості та діалогу. Разом з тим суспільство відчуває нагальну потребу в вихованні справжньої державної еліти. Крім того, слід зазначити, що сучасне інформаційне глобалізоване суспільство піддає випробуванням традиційні цінності і цілі, в тому числі і цілі навчання.

Отже, стратегія визначення цілей навчання зумовлена викликами нового суспільства. Нового, по-перше, як суспільства 3-го тисячоліття, по-друге, як інформаційного, глобалізованого суспільства й по-третє як суспільства, пріоритетом якого є інноваційний розвиток.

Цілком зрозуміло, що традиційний розподіл цілей навчання іноземних мов на практичні, виховні та розвиваючі не зовсім відповідає існуючим викликам. Дещо спрощеним в аспекті нових завдань сприймається цілість навчання іншомовного професійно-орієнтованого спілкування. В цьому сенсі більш перспективною здається ідея інтегрованого навчання. Дослідники стверджують, що на розвиток ідеї інтеграційних процесів у навчанні певним чином вплинув процес наукового пізнання, яке практично неможливо без взаємодії з попередніми знаннями із суміжних галузей наук. Звідси, інтеграція - це процес зближення і зв'язку наук. Як відомо, характерною особливістю сучасних наукових пошуків є виникнення міждисциплінарних синергетичних теорій, спрямованих на пояснення самоорганізації складних систем. Слід зазначити, що синергетика це не нова наука, а новий об'єднуючий напрямок в науці, мета якого виявлення загальних ідей принципів і методів в різних галузях гуманітарних, точних й природознавчих наук. Синергетичний підхід базується на принципах системності, міждисциплінарності та інтегративності. Розглянемо імплементацію цих принципів в вищій технічній школі. Системний характер розробки моделі навчання (в тому числі і іноземних мов для професійного спілкування) в вищій технічній школі проявляється в тому, що вона одночасно регулюється на трьох різних ієрархічно пов'язаних рівнях:

- мікрорівні міжособистісного спілкування в професійному дискурсі
- макрорівні соціальних інституцій
- метарівні методичної системи, що покликана сприяти оптимізації взаємодії мікро й макрорівнів.

Міждисциплінарність є необхідною складовою в організації процесу навчання іноземних мов в вищій технічній школі. Щодо принципу інтегративності, то він реалізується, не тільки, в загальнометодичному принципі взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, на основі якого формуються інтегративні вміння, такі, наприклад, як «читання +говоріння», «читання + письмо» та інші, а й, що більш суттєво, представляє собою високу форму втілення міжпредметних зв'язків на якісно новому ступені навчання. Крім того, слід враховувати взаємопов'язаність згаданих вище макро, мікро та метарівнів. Таким чином, стратегія визначення цілей навчання має спиратися на синергетичні міждисциплінарні теорії, що відповідає завданням нової освіти XXI століття. Аналіз документів Болонського процесу і наукових праць вітчизняних і іноземних освітян дозволив виокремити основні завдання нової освіти XXI століття, до яких можна віднести:

- формування духовного майбутнього нації, держави, світового

продуктов.

Несмотря на перечисленные преимущества, внедрение свободного программного обеспечения происходит недостаточно эффективно.

Цель данной статьи — сравнить основные функциональные возможности и подходы к использованию типового программного обеспечения от корпорации Microsoft и свободного программного обеспечения на примере курса медицинской информатики, читаемой в медицинских ВУЗах.

Изложение основного материала. Большинство ВУЗов используют программные продукты корпорации Microsoft. При попытке внедрения открытого программного обеспечения возникает целый ряд проблем. Очень трудно в приказном порядке обеспечить переход на другое программное обеспечение. Для того, чтобы захотеть учиться новому, людям необходимы стимулы. Обеспечить переход на использование свободного ПО в масштабе всей страны можно только при условии перехода на него в школах и университетах, а очень многие преподаватели как высшей, так и общеобразовательной школы практически не проявляют желания переучиваться.

Такому сложному отношению к программному обеспечению с открытым кодом способствует целый ряд причин.

Одна из них – минимальная квалификация пользователя, позволяющая применять лишь простейшие офисные технологии и не способствующая росту профессионализма в силу закрытости приложений стандартного типа.

Кроме того, ввиду большой популярности продуктов Microsoft, получение большого количества информации о них из различных общедоступных источников (СМИ, общение со знакомыми, большое количество литературы) облегчают работу с типовыми программами и увеличивают неприятие иных способов обработки информации. Общеизвестно, что большинство людей не приемлет наличия в их компьютерной системе того, чего они не понимают. Наиболее значимым примером является файловая система. В случае с MS Windows при работе с операционной системой среднестатистический пользователь имеет доступ ко всем папкам, кроме «Windows» и «Program Files». В случае пих систем ситуация диаметрально противоположна: в полном доступе имеется папка home/quest, остальные относятся к системным файлам. Человек психологически чувствует себя маленькой подконтрольной частью какой-то очень сложной, непонятной и неудобной системы.

Есть еще один момент, не добавляющий привлекательности программам с открытым кодом в глазах простого пользователя. Это, как ни парадоксально, бесплатность. Бесплатный продукт, пусть и очень высокого класса, не всем внушает доверие.

В результате всех этих факторов возникает барьер, вызывающий неприятие нового программного продукта и трудности в обучении. В сознании пользователей появляется некий психологический дискомфорт, тормозящий внедрение Концепции в госучреждениях Украины, в частности в школах и ВУЗах.

Проводя объективное сравнение программных продуктов от Microsoft и свободно распространяемых, становится ясным, что большинство проблем является надуманным [3].

Таблиця 1

Сравнительный анализ программных продуктов

	Проприетарное ПО	Свободное ПО
ОС	MS Windows	GNU/Linux
Офисный пакет	MS Office	OpenOffice.org
Web-браузер	MS Internet Explorer, Firefox, Opera	Firefox, Opera, Konqueror
Почтовый клиент	MS Outlook, The Bat!, ThunderBird	ThunderBird, Ximian Evolution
Антивирус	Kaspersky, Dr.Web	Avast, ClamAV, Dr.Web
Перевод текста	PROMPT, ABBYY	StarDict, Перекладачка
Работа с графикой	Adobe PhotoShop, Corel Draw	GIMP
Видео/аудио конференции	NetMeeting	GnomeMeeting, vat/vic/wb, rat/wbd/nte, NeVoT, IVS.
Firewall / фильтрация пакетов	BlackICE, ATGuard, ZoneAlarm, Agnitum Outpost Firewall, WinRoute Pro, Norton Internet Security, Sygate Personal Firewall PRO, Kerio Personal Firewall	iptables или более устаревший ipchains (консоль, стандарт). Графические интерфейсы: Kmyfirewall, Easy Firewall Generator, Firewall Builder, Shorewall, Guarddog, FireStarter, Smoothwall. [Prop], IPCop, Zorp.
Файловый менеджер	FAR, Norton Commander, Disco Commander, Volcov Commander, etc	Midnight Commander. X Northern Captain, Deco (Demos Commander) + Deco russian patches, Portos Commander, Konqueror в стиле MC, Gentoo, VFU, Ytree, vshnu: the New Visual Shell.
Работа с архивами	WinZip, WinRar, 7-Zip, WinACE, UltimateZip	Ark (kdeutils)., Gnozip, KArchiveur, Gnochive, FileRoller, Unace, LinZip, TkZip.
Просмотр PDF	Adobe Acrobat Reader, GhostView	Adobe Reader. [Prop], Xpdf, Okular, Evince, GV, GhostView, Kghostview.

Дальнейший анализ структуры используемого программного обеспечения покажет простоту перехода на новые инструменты при изучении дисциплины «Медицинская информатика».

Был проведен анализ рабочей программы учебной дисциплины на предмет используемого программного обеспечения и показана возможность, и даже желательность, изменения программного комплекса.

Дисциплина «Медицинская информатика» изучается студентами медицинских ВУЗов на втором курсе. Специальности «7.110101 Лечебное дело», «7.110106 Стоматология», «7.110104 Педагогика» обучаются по кредитно-модульной системе и имеют одинаковую программу [4]. Структура дисциплины представлена в таблице 2.

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>

7. Монахова Г.А. Теория и практика проектирования учебного процесса как ведущего компонента в профессиональной деятельности учителя [Текст]: Дис. д-ра пед. наук: 13.00.08 .-М.: РГБ, 2003 (Из фондов Российской Государственной библиотеки)

8. Уруський В.І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності: Методичний посібник. / В.І. Уруський – Тернопіль: ТОКШПО, 2005. – 96 с.

Подано до редакції 13.09.2011

УДК 371 315

СТРАТЕГІЯ ВИЗНАЧЕННЯ ЦІЛЕЙ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В КОНТЕКСТІ ЗАВДАНЬ НОВОЇ ОСВІТИ ХХІ СТОЛІТТЯ

Коломіць Світлана Семенівна,
канд. пед.наук, доцент

Національний технічний університет України «КПІ»

Постановка проблеми. Виклики, що стоять перед вітчизняною освітою вимагають нових стратегічних підходів до всього процесу навчання і розвитку нової генерації фахівців здатних інтегруватися в сучасний світ. При цьому стратегія визначення цілей навчання в сучасній вищій технічній школі має базуватись на синергетичних теоріях, на інтеграції міждисциплінарних зв'язків з метою цілеспрямованого управління формуванням особистості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання опису цілей навчання іноземних мов в термінах мовленнєвої діяльності, професійно-орієнтованого іншомовного спілкування, комунікативної компетенції плідно досліджується вітчизняними та іноземними науковцями (О.О.Леонтьев, І.Л. Бім, І.О.Зимня, С.Ю. Ніколаєва, Н.Ф.Бориско, І.П. Задорожня, С.Faerch, G. Casper). При цьому зберігається традиційний розподіл цілей навчання іноземних мов на практичні, виховні та розвиваючі, що, на наш погляд, не зовсім відповідає існуючим викликам, відтак, вважаємо за доцільне запропонувати новий стратегічний підхід до визначення цілей навчання в вищій технічній школі в контексті нових завдань освіти ХХІ століття.

Метою цієї статті є розгляд теоретичних засад стратегії визначення цілей навчання іноземних мов та практики їх імплементації в вищій технічній школі.

Виклад основного матеріалу. Не існує однозначного тлумачення поняття «стратегія». Одні дослідники визначають стратегію як загальний план дій для досягнення певного результату (1, с.436), таким чином підкреслюючи її гнучкий характер, інші під стратегією розуміють жорсткий план дій як алгоритм по доланню певних перешкод, які виникають в будь якому виді людської діяльності (2).

На нашу думку стратегічний підхід при визначенні цілей навчання має бути гнучким, креативним і реалізовувати суспільно значущі плани. Звісно,

проектувальної діяльності; не розуміють, що означає «системний підхід» та «особистісно-орієнтований підхід» до проектування навчального процесу; 2) вважають недостатньою підготовку у ВНЗ до проектування навчального процесу у школі; вважають за потрібне розширення підготовки майбутніх вчителів у ВНЗ в курсі методики фізики та введення спецкурсу з педагогічного проектування; 3) вважають, що готовність вчителя до педагогічного проектування впливає на якість навчання учнів; 4) хотіли б набути досвіду з проектування навчального процесу.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі ми пов'язуємо з обґрунтуванням моделі підготовки майбутніх учителів фізики до проектування навчального процесу та засобів її реалізації у практиці навчання студентів.

Резюме. У статті розглядаються питання готовності вчителів фізики до проектування навчального процесу. Наводяться результати аналізу анкетування вчителів фізики з вивчення їх готовності до проектування навчального процесу. **Ключові слова.** Педагогічне проектування, навчальний процес з фізики, готовність до проектування, вчителі фізики.

Резюме. В статье рассматриваются вопросы готовности учителей физики к проектированию учебного процесса. Приводятся результаты анализа анкетирования учителей физики по изучению их готовности к проектированию учебного процесса. **Ключевые слова.** Педагогическое проектирование, учебный процесс по физике, готовность к проектированию, учителя физики.

Summary. In article discusses issues associated with the readiness of teachers of physics to the design of the educational process. Given the results of the analysis of questionnaire survey of teachers of physics to the study of their readiness for the design of academic process. **Keywords.** Pedagogical design, educational process in physics, a willingness to design, physics teacher.

Література

1. Гончаренко Т.Л. Діяльнісний підхід до проектування навчального процесу з фізики / Т.Л.Гончаренко, В.Д.Шарко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Вип.89 / Чернігівський державний університет імені Т.Г.Шевченка; гол.ред. Носко М.О. – Чернігів: ЧНТУ, 2011. – С. 229-233.

2. Гончаренко Т.Л. Інформаційна підтримка курсу «Проектування навчальних середовищ з фізики» / Т.Л.Гончаренко, В.Д.Шарко // Інформаційні технології в освіті: Збірник наукових праць. Випуск 9. – Херсон: Видавництво ДХУ, 2011. – С.123-130.

3. Гончаренко Т.Л. Підготовка вчителя фізики до різних рівнів проектування навчального процесу / Т.Л.Гончаренко, В.Д.Шарко // Засоби і технології сучасного навчального середовища: Матеріали конференції, м. Кіровоград, 20-21 травня 2011 року. /Відповід. ред.: С.П.Величко. – Кіровоград: ТОВ «КОД», 2011 – С.27-29.

4. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович. – Мн.: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с

5. Гуцан Т.Г. Науково-теоретичний аналіз готовності майбутнього вчителя економіки до профільного навчання старшокласників: [електронний ресурс]/ Т.Г.Гуцан // Наукова конференція. Педагогіка. - Режим доступу: <http://intkonf.org/gutsan-tg-naukovo-teoretichniy-analiz-gotovnosti-maybutnogo-vchitelya-ekonomiki-do-profilnogo-navchannya-starshoklasnikov/>

6. Кузьминов Р.И. Формирование готовности студентов к дидактическому

Структура дисциплины

Название модулей	Количество часов, из них:				Курс	Итоговый модульный контроль
	Всего часов/кредитов	Аудиторных		СРС		
		Лекций	Практических занятий			
1	2	3	4	5	6	7
Модуль 1	105/3,5	10	50	45	2	3
Всего по дисциплине	105/3,5	10	50	45	2	3

Учебная программа предусматривает работу в программах офисного пакета и некоторых специализированных программах. Прежде всего, это операционная система, затем:

1. Работа в текстовом редакторе – 5 часов;
2. Работа в среде электронных таблиц – 21 час;
3. Создание и обработка электронных медицинских карт с помощью систем управления базами данных – 6 часов;
4. Обработка изображений в графическом редакторе и визуализация медико-биологических данных с помощью презентаций – 3 часа;
5. Работа в Интернет и создание web-страницы – 3 часа.

На рисунке 1 показана диаграмма, анализирующая полученные данные.

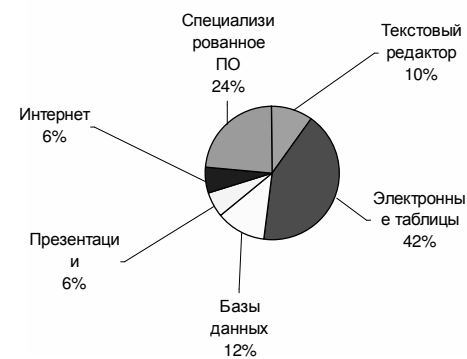


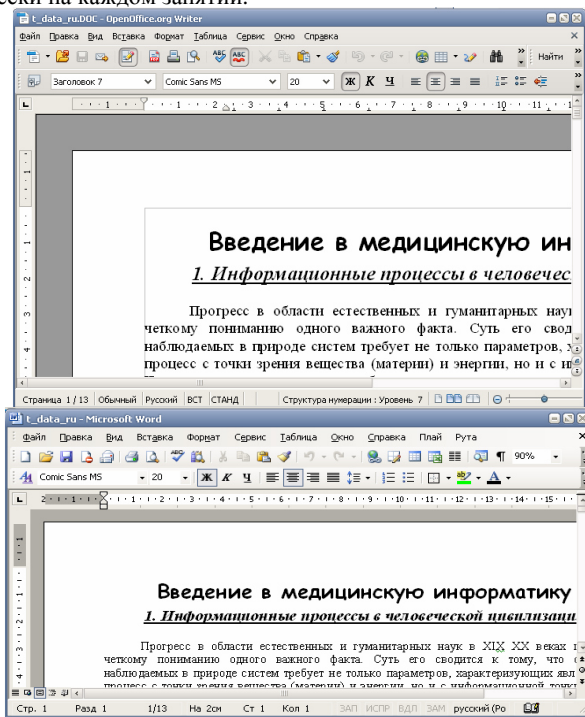
Рисунок 1. Процентное соотношение программного обеспечения, используемого на практических занятиях

Таким образом, рассматривая лишь использование программного обеспечения, без учета области его применения, типовое программное обеспечение занимает более чем 75% времени, выделенного для практической работы. Специализированное ПО, используемое в настоящее время, частично доступно и под пiх-платформой либо зачастую имеют функциональные аналоги среди свободного программного обеспечения.

Как видно из представленной информации, большую часть времени занимает практическая работа студента на аудиторных занятиях и для эффективного усвоения материала требуется наличие полноценного рабочего места для каждого студента, оснащенного программным обеспечением, позволяющим эффективно использовать имеющиеся аппаратные средства. При этом предусматривается наличие рабочего места для каждого студента.

Был проведен сравнительный анализ программного пакета, используемого на занятиях дисциплины «Медицинская информатика».

Одной из основных прикладных программ, используемой на протяжении всего семестра, является текстовый процессор. Если непосредственная работа с ним занимает всего 5 часов, то в качестве справочного материала, методического пособия или вспомогательного инструмента он используется практически на каждом занятии.

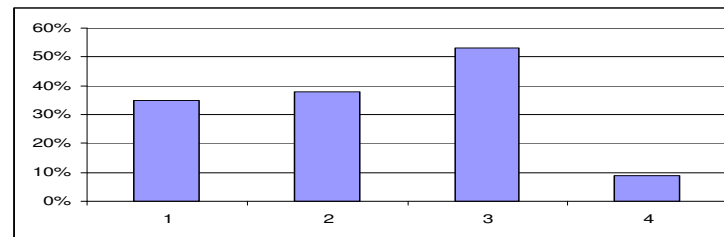


а)

б)

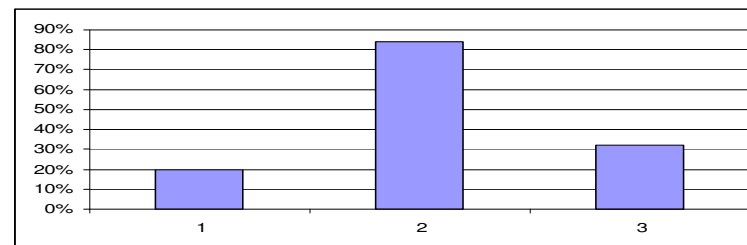
Рисунок 2. Фрагмент текста в текстовом процессоре а) OpenOffice.org Writer, б) Microsoft Word 2003

предмету – відмітили 35% опитуваних; 2 - літератури з педагогіки - 38%; 3 - розроблені інформаційні середовища – 53%; 4 - власні варіанти відповіді дали 9% опитуваних (діаграма 2).



Діаграма 2. Література з проектування навчального процесу, яку хотіли б отримати вчителі

Метою останнього питання нашої анкети було з'ясування думки опитуваних стосовно шляхів підвищення рівня готовності до проектувальної діяльності в процесі навчання у ВНЗ. Опитувані відмітили можливість підвищення якості підготовки до проектування за рахунок: 1 - введення додаткової інформації про проектування педагогічних систем, процесів, ситуацій у зміст предметів психолого-педагогічного циклу - 20%; 2 - спецкурсу з педагогічного проектування навчального процесу з фізики - 84%; 3 - проведення тренінгу з педагогічного проектування - 32% (діаграма 3).



Діаграма 3. Способи рівня підвищення готовності до проектувальної діяльності

Висновки з даного дослідження. Узагальнюючи вищенаведене, можна сказати, що: готовність до педагогічного проектування є основним показником педагогічної майстерності вчителів; більшість викладачів фізики: 1) не мають досвіду з проектування навчального процесу з фізики на всіх рівнях: не можуть визначити стратегічні і тактичні цілі навчального процесу; не знають відповіді на які питання треба шукати, приступаючи до проектування навчального процесу з фізики на рівні класу, розділу, теми, уроку та фрагменту уроку; не спроможні визначити склад навчального середовища та спроектувати його відповідно до поставлених цілей; не можуть оцінити свої знання та вміння з

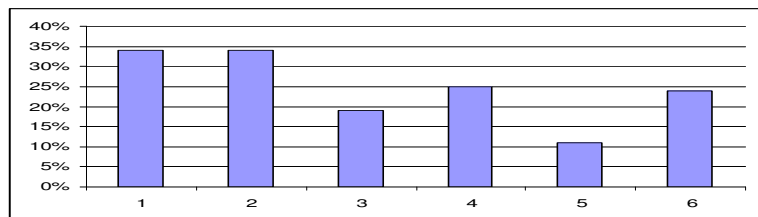
Таблиця 4

Оцінка вчителями власних вмінь та їх важливості при проектуванні навчального процесу з фізики

№ виду Вмінь	Оцінка власних вмінь, кількість вчителів, %					Оцінка важливості вмінь, кількість вчителів, %					
	5	4	3	2	Не вибрали, для оцінюв	5	4	3	2	1	Не вибрали, для оцінюв.
1	42	24	30	0	4	45	19	9	0	0	27
2	14	43	0	0	43	24	20	0	0	0	56
3	29	14	14	5	38	14	25	0	6	3	52
4	32	19	7	0	42	27	19	6	2	0	46
5	43	10	5	0	42	29	17	7	0	0	47
6	0	33	24	0	43	23	44	6	0	0	27
7	5	43	10	0	42	19	29	5	0	0	48
8	0	33	14	2	51	13	28	0	7	0	52
9	14	15	24	5	42	15	24	11	3	0	47
10	13	14	33	0	40	10	29	14	0	0	48
11	34	23	9	0	34	14	27	5	0	0	54
12	38	10	5	0	47	19	30	2	0	0	49
13	29	19	10	0	42	24	29	15	2	0	31
14	23	29	6	0	42	14	39	0	5	0	42
15	19	32	7	0	42	19	24	10	0	0	48
16	9	49	0	0	42	25	24	5	6	0	39
17	19	34	4	0	43	24	19	14	5	0	38
18	8	49	0	0	43	10	24	5	11	0	51

До труднощів, що виникають під час проектування навчального процесу з фізики, опитувані віднесли: 1 - недостатньо знань (34%); 2 - недостатньо вмінь (34%); 3 - відсутність досвіду (19%); 4- відсутність зразків діяльності (25%); 5- слабка підготовка у ВНЗ (11%); 6 - недостатньо методичної літератури (24%)

Отримана інформація унаочнена за допомогою діаграми 1.



Діаграма 1. Труднощі, що виникають у вчителів під час проектування навчального процесу з фізики

Визначення літератури, якої не вистачає вчителям під час проектування навчального процесу, виявило, що: 1 - методичні розробки з 160

Стоит обратить пристальное внимание на рис.2а и рис.2б, из которых видно, что отличия между типовым программным обеспечением и альтернативным не существенны и могут быть не принципиальными. С точки зрения обычного пользователя время, затраченное на идентификацию тех или иных объектов в программе, будет равнозначным для обоих вариантов. Таким образом, использование программы пакета Microsoft в данном случае является просто данью укоренившейся привычке и стремлением к единообразной работе с теми элементами, которые уже хорошо известны.

Рисунок 1 показывает, что большую часть аудиторного времени, занятого стандартным ПО, занимает использование электронных таблиц – 42%. К темам, использующим этот тип программного обеспечения, относятся: биологическая статистика, формальная логика в решении медицинский и биологических задач, вероятностная диагностика по методу Байеса, моделирование систем поддержки принятия решений. В качестве примера рассмотрим конструирование логических функций в среде табличного процессора (рис.3).

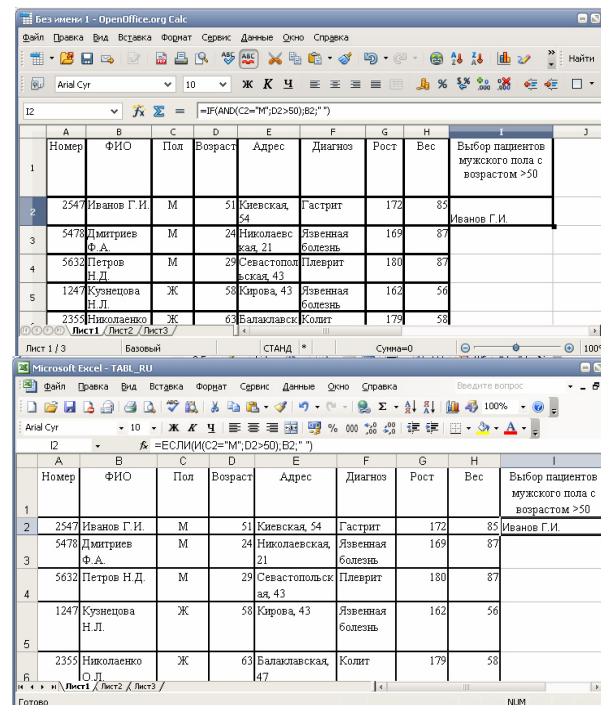


Рисунок 3. Фрагмент окна электронной таблицы при построении логических функций а) OpenOffice.org Calc, б) Microsoft Excel 2003

Как видно из рис.3, отличия между программами существует, но не должно вызывать затруднений при использовании как типового продукта, так и его бесплатного аналога. Основные элементы окна программы, расположение объектов, структура таблицы и обозначения в принципе не претерпели особых изменений еще со времен использования программ пакета MS DOS.

Подобный анализ для программ создания презентаций (*OpenOffice.org Impress* и *Microsoft PowerPoint 2003*), обработки изображений (*GIMP* и *Microsoft Paint*), интернет-браузеров (*Mozilla Firefox* и *Internet Explorer*), а так же систем управления базами данных (*OpenOffice.org Base* и *Microsoft Access*) показал аналогичные результаты: отличия присутствуют, однако принципиальной разницы не несут и не являются решающими для отказа от использования свободного программного обеспечения.

В рамках Концепции в Крымском государственном медицинском университете осуществляется поэтапный переход на свободно распространяемое программное обеспечение. Произвольным образом были выбраны группы студентов второго курса, которые начали изучать дисциплину «Медицинская информатика» с использованием альтернативных программных продуктов. В качестве операционной системы используется Linux Ubuntu, офисный пакет OpenOffice.org Pro, графический редактор GIMP, интернет-браузер Mozilla Firefox.

После нескольких занятий среди студентов был проведен опрос – вызывает ли у них сложности использование нестандартного программного обеспечения.

Выводы. Анализ ответов показал:

1. Использование программ, отличающихся от привычных, знакомых еще со школы, вызвало интерес.

2. Затруднений было не больше, чем при использовании привычных продуктов семейства Microsoft.

3. Большая часть сложностей связаны с восприятием отличающейся файловой системы и подключением периферии.

Таким образом, переход на свободное программное обеспечение не является слишком сложным и требует только небольшой коррекции методических рекомендаций начальной части курса.

Мы считаем полезным уделить больше внимания объяснению концептуальных особенностей этих систем в области, касающейся структуры и философии файловой системы и прав доступа. Учитывая, что время на иллюстрацию отличий невелико и укладывается в тематику учебной рабочей программы, небольшое количество вопросов будет снято изначально. Еще одним необходимым условием успешного перехода на свободное ПО является появление достаточного количества учебной, методической и справочной литературы, описывающей его достоинства.

Кроме того, особенности организации способов хранения информации в этих системах позволяют повысить «живучесть» системы, облегчив текущее техническое обслуживание. Это позволит улучшить учебный процесс, повысить качество обучения, обеспечив бесперебойную и слаженную работу аппаратного и программного обеспечения.

Резюме. В 2006 году в Украине была принята «Концепция использования

Учителям було також запропоновано оцінити власні проєктувальні вміння за 5-ти бальною шкалою («5» - найвищий рівень значущості; «4» - високий рівень значущості; «3» - середній рівень значущості; «2» - низький рівень значущості; «1» - не мають значення) та визначити, які з цих умінь мають першочергове значення при проєктуванні навчального процесу з фізики. Перелік професійно значущих умінь, який пропонувався для самооцінки, представлений у таблиці 3.

Таблиця 3

Професійно-значущі вміння при проєктуванні навчального процесу з фізики

№	Професійно-значущі вміння
1	Вміння виділяти принципи планування, структуру та основний зміст планів (календарних, тематичних, поурочних)
2	Вміння зіставляти зразки перспективного, тематичного і поурочного планів з виділенням у них спільного і специфічного
3	Вміння визначати можливі варіанти створення системи навчальних занять, конкретного виду заняття вибрати раціональну структуру уроку і визначати його композицію
4	Вміння складати алгоритм дій за планом
5	Вміння складати короткі і розгорнуті плани по аналогії з планом-зразком або без нього
6	Вміння системно проєктувати цілі діяльності суб'єктів освітнього процесу
7	Вміння здійснювати вибір стратегії навчання з урахуванням розвиваючого і особистісно-орієнтованого його характеру
8	Вміння моделювати майбутній процес як цілісну систему і визначати в ній місце кожного елемента
9	Вміння виділяти та моделювати зв'язку між навчальною і педагогічною діяльностями
10	Вміння співвідносити когнітивні можливості дітей з модельованою діяльністю
11	Вміння аналізувати навчальну інформацію з різних підстав
12	Вміння швидко відшукувати необхідну інформацію в різних психолого-педагогічних і інших джерелах
13	Вміння помічати міжпредметні зв'язки і проєктувати їх на різних рівнях і в різних формах здійснення
14	Вміння проєктувати адекватно цілям форми, методи та засоби навчання
15	Вміння визначати найбільш раціональні види самостійних робіт учнів
16	Вміння передбачити ситуації труднощі на уроці і способи їх вирішення
17	Вміння проєктувати кінцевий результат системи навчальної роботи, визначити об'єкти і форми контролю та самоконтролю
18	Вміння перевіряти ефективність складених планів

Розподіл опитаних за оцінками власних умінь проєктувальної діяльності наведений у таблиці 4.

навчального процесу.

Таблиця 1

Типові помилки, допущені вчителями при формулюванні навчальних цілей

Типові помилки	Приклади неправильних формулювань цілей	Відсоток опитаних
Визначення цілей через діяльність учителя	«Розповісти учням»; «пояснити учням»	38
Абстрактне формування цілей	«Засвоїти матеріал»; «набути знання, досвід»; «розвинути мислення»	31
Опис проміжних результатів навчання	«Законспектувати матеріал»; «відповісти на запитання»; «написати реферат»	28
Заміна цілей змістом	«Вивчити правило»; «засвоїти тему»	33
Постановка цілей через внутрішні процеси інтелектуального, емоційного, особистісного розвитку учня	«Розвиток пізнавальної самостійності»; «забезпечення активності»; «формування екологічного мислення»	24

На питання «Знання з яких дисциплін Вам необхідні для здійснення проєктувальної діяльності?» більшість вчителів назвали педагогіку, психологію, методику фізики (близько 90%). Перелік дисциплін, які на думку вчителів необхідні для здійснення проєктувальної діяльності та оцінка власних знань з цих дисциплін, представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

Перелік дисциплін, які, на думку вчителів, необхідні для здійснення проєктувальної діяльності та оцінка власних знань з цих дисциплін

Дисципліна, знання з якої необхідні для проєктувальної діяльності	Кількість вчителів, що назвали цей предмет важливим для проєктування, %	Оцінка власних знань з дисципліни, кількість вчителів, %				
		5	4	3	2	Відсутнє оцінювання
Педагогіка	87	9	48	18	5	7
Психологія	90	14	30	25	14	7
Фізика та методика фізики	85	19	37	29	0	0
Інформатика	24	3	0	11	0	10
Математика	21	5	0	0	0	16

Открытого (Свободного) программного обеспечения в госсекторе». Согласно данного документа, переход на открытое программное обеспечение должен быть осуществлен в течение нескольких лет. Однако при попытке внедрения открытого программного обеспечения возникает целый ряд проблем, как психологического, так и методического характера. В статье рассматривается возможность изменения программного комплекса при изучении медицинской информатики с проприетарного на свободное программное обеспечение, а также анализируется процесс поэтапного перехода на данный тип программного обеспечения в Крымском государственном медицинском университете. **Ключевые слова:** медицинская информатика, программное обеспечение, свободное программное обеспечение, Linux.

Резюме. У 2006 році в Україні була прийнята «Концепція використання Відкритого (Вільного) програмного забезпечення в державному секторі». Згідно даного документа, перехід на відкрите програмне забезпечення повинен бути здійснений протягом декількох років. Однак при спробі впровадження відкритого програмного забезпечення виникає ціла низка питань, як психологічного, так і методичного характеру. У статті розглядається можливість зміни програмного комплексу при вивченні медичної інформатики з пропрієтарного на вільне програмне забезпечення, а також аналізується процес поетапного переходу на даний тип програмного забезпечення в Кримському державному медичному університеті. **Ключові слова:** медична інформатика, програмне забезпечення, вільне програмне забезпечення, Linux.

Summary. «The Concept of Open (Free) software in the public sector" was accepted in Ukraine in 2006. According to this document open-source software only should be used over several years in public sectors. However, a lot of both psychological and methodological problems appear when open-source software is attempted to implement. The possibility of changes in software system for studying of medical informatics from proprietary software to free software and analyzes of gradual transition process to this type of software in the Crimean State Medical University are considered in the paper. **Keywords:** medical informatics, software, free software, Linux.

Литература

1. Роганов Е.А. Свободное ПО успехи и проблемы в образовании / Роганов Е.А. // Компьютера. — 2001. — № 48 (485). — С.19—22.
2. Ukrainian Association of free and open source software. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.uafoos.org.ua/ru/topics/it-policy/usage-concept/> — Заголовок з екрана.
3. Портал LinuxRSP.Ru. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.linuxrsp.ru/win-lin-soft/table-rus.html> — Заголовок з екрана.
4. Медична інформатика: програма навчальної дисципліни для студентів вищих медичних закладів освіти III-IV рівнів акредитації.—Київ, 2005.

Подано до редакції 14.09.2011

УДК 159.923

СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЕ КОМПОНЕНТЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Солдатова Светлана Вячеславовна,
соискатель кафедры психологии*

Донецкий национальный университет, г. Донецк

Постановка проблемы. Проблематика данной темы сводится к тому, что при рассмотрении вопросов об эффективности деятельности нередко упускается из внимания системообразующий компонент деятельности. Применение на практике знаний о закономерностях целенаправленной деятельности должно быть обосновано личностными и ситуационными факторами. Сделан акцент на взаимосвязанности жизненных явлений. Новизна исследуемого явления состоит в необходимости синтезированного понимания личности и ситуации, активности субъекта в условиях такой взаимозависимости.

Анализ исследований и публикаций. Развитие данного направления по содержанию теоретических и экспериментальных работ отражает позиции взаимоотношения ситуационного компонента деятельности и психологической составляющей личности, и именно в этом состоит актуальность данного вопроса. Целенаправленность и планирование, как один из ее элементов, является необходимым для достижения упорядоченной последовательности и функциональной организации цепи действий. В обусловленной модели У. Мишела показано, что прогноз поведения невозможен без знания целей. Достижение целей предполагает прогнозирование и планирование деятельности. Цель задает действие и является основанием регуляции деятельности, а действие в свою очередь, обеспечивает достижение цели. По К. Левину, сформулированная и принятая цель как уровень достижений, может сама выступать в роли фактора, побуждающего деятельность, она приобретает черты «квазипотребности» [4, с. 252-280]. В исследованиях Н.В. Самоукиной показано, что успех в профессиональной деятельности проявляется, прежде всего, в достижении работником значимой цели и преодолении или преобразовании условий, препятствующих достижению этой цели.

Цель. Показать влияние целенаправленности на результативность деятельности, исследовать взаимосвязь мотивации и целенаправленности.

Основной материал. Основной формой проявления жизни человека является деятельность – чувственно-предметная, практическая, духовная, теоретическая. Практическая деятельность является завершающим этапом движения сознания. При этом активность выражает проекцию личности в будущее и основывается на мотивации, целях, планировании. Действия детерминируются определенным восприятием и пониманием реальности, что может отражать субъективный характер деятельности. Личностная деятельность реализует выработку и формулирование самой программы активности путем выбора из имеющихся мотивов и возможных направлений, тем самым осозная и опредмечивая их, и путем выдвижения новых целей и задач. Вслед за опредмечиванием деятельности и появлением мотива, поведение обретает направленность, зависящую от мотива. Направленность результатов на оптимизацию деятельности и понимание детерминант ее

навчального процесу [1, 2, 3], визначати склад навчального середовища, необхідного для досягнення поставлених цілей; виявляти труднощі, що виникають під час проектування навчального процесу, та засоби, необхідні для підвищення власного рівня готовності до проектувальної діяльності.

Вчителям фізики була запропонована анкета, яка містила 33 питання у відкритій та закритій формах. Анкета умовно складалась із 4 блоків: перший мав на меті виявлення знань про педагогічне проектування, його рівні, види, етапи; другий – передбачав діагностування умінь практично застосовувати знання з основ проектувальної діяльності; третій був орієнтований на визначення рівнів самооцінки вчителями знань та вмінь, необхідних для проектування навчального процесу; четвертий мав на меті з'ясування переліку утруднень, які виникали у вчителів під час проектування, та визначення можливих шляхів їх подолання.

У анкетуванні прийняли участь 124 респондента - вчителі фізики загальноосвітніх шкіл м. Херсона та Херсонської області, стаж роботи яких перебував у межах від 5 до 38 років. Результатом опитування стала інформація, обробка якої дала нам можливість судити про вихідний стан підготовленості педагогів до проектувальної діяльності. Зокрема, було встановлено, що *не дали відповіді на питання*: що таке педагогічне проектування - 67 % опитаних, які види педагогічного проектування – 76%, скільки етапів включає педагогічне проектування – 57 %, які види цілей може проектувати вчитель при вивченні предмету (за часом їх реалізації, за результатом впливу на учнів, за рівнем творчості) - 57%. Означене дало підстави для висновку, що більшість опитуваних не має достатньої поінформованості з основ педагогічного проектування. 75% респондентів вважає, що проектуванням повинні займатися директори шкіл, завучі та адміністрація, лише 25% вчителів вважає, що кожен викладач повинен уміти це робити.

Дослідження практичних умінь вчителів виявило, що *не дали відповіді на питання*: про наведення прикладів стратегічних, тактичних та оперативних цілей, пов'язаних з вивченням розділу «Початкові відомості про будову речовини» – 58% опитаних; 94% викладачів не реалізувало основну вимогу цілепокладання – діагностичність цілей, яка передбачає одночасний опис цілей, завдань та способу їх вимірювання, а також й оцінки ступеня реалізації.

Помилки, яких припустилися вчителі під час відповідей на поставлені питання, наведені у таблиці 1.

Не дали відповіді на питання, що означає «системний підхід до проектування НП, орієнтованого на розвиток пізнавального інтересу учнів у навчанні фізики» - 58%, «що треба знати про екоцентричний світогляд, приступаючи до його проектування?» – 52%.

Аналіз результатів опитування дав підстави говорити, що більшість учителів не усвідомлюють сутності проектування навчального процесу, особливо проектування цілей, це зумовлює нечіткість і дезорієнтацію їх у виборі змісту, форм та методів організації навчального процесу з фізики. У свою чергу це впливає на якість навчання школярів. При цьому 57% респондентів вважає проектувальний компонент професійної діяльності вчителя найголовнішим у його підготовці (47% відповіли – не знаю). 90% респондентів вважає, що готовність вчителя до педагогічного проектування впливає на якість навчання учнів (10% - дали відповідь «не знаю»). 90% опитуваних вчителів висловили бажання набути досвіду з проектування

Готовність до педагогічної діяльності – складне структурне утворення, центральним ядром якого є позитивні установки, мотиви і засвоєні цінності педагогічної діяльності. До структури даної готовності входять також професійно важливі риси характеру, педагогічні здібності, сукупність професійно-педагогічних знань, умінь та навичок, певний досвід педагогічної діяльності [8].

В.І. Уруський до структури готовності до педагогічної діяльності включає такі компоненти:

- *мотиваційний компонент* як сукупність мотивів, адекватних цілям та завданням педагогічної діяльності;
- *когнітивний компонент*, пов'язаний з пізнавальною сферою фахівця. Він являє собою сукупність знань, необхідних для продуктивної педагогічної діяльності;
- *операційний компонент* – сукупність вмінь та навичок, необхідних для практичного вирішення завдань у процесі педагогічної діяльності;
- *особистісний компонент* - сукупність особистісних якостей фахівця, важливих для виконання професійної діяльності. [8, с.15]

Р.І.Кузьмінів виділяє наступні критерії готовності спеціаліста до проектувальної 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. У випадку проектувальної діяльності це набір предметних дій, пов'язаних з: розробкою проекту та його організацією; виділенням об'єктів проектування; співвіднесенням власних можливостей та вимог до реалізації проекту; цілепокладанням і досягненням поставлених цілей; відбором та структуризацією змісту навчання; вибором форм, методів та засобів навчання; нормуванням організаційних процедур у просторі та часі;
- *творча готовність*, показником якої є креативність [6].

Ми згодні з Г.А.Монаховою [7], що готовність до професійної діяльності вчителя і до її компоненту - проектувальної діяльності визначається низкою педагогічних умінь, які характеризуються свідомим характером виконання дії з можливістю переходу у творчість. У кожного вчителя рівень сформованості проектувальних умінь різний і може варіювати від низького, для якого характерним є фрагментарне володіння знаннями про структуру проектувальної діяльності і зміст кожного її компонента, до високого, характерними ознаками якого є здатність до самостійної розробки педагогічного проекту, який відповідає вимогам до всіх етапів даного виду діяльності.

Головним завданням анкетування вчителів було виявлення рівня таких ознак підготовленості до проектування навчального процесу, як усвідомлення факторів, що відіграють вирішальну роль в цій підготовці, спрямованість мотивів проектувальної діяльності, виявлення знань про проектувальну діяльність, види, рівні та етапи педагогічного проектування [2, 3], самооцінка стосовно знань та вмінь виконувати проектувальну діяльність [6], а також виявлення реальної спроможності викладачів проектувати навчальний процес з фізики на різних рівнях (на рівні класу, розділу, теми, уроку, частини уроку) [2, 3], яка пов'язана з умінням визначати стратегічні, тактичні та оперативні цілі

ефективності, забезпечення адаптації людини, його психічного здоров'я дозволить багатостороннє розкрити роль цілеспрямованості. Отримання знань об індивідуальних особливостях людини, опосередкованих проявленнях психіки прояснює розуміння можливостей управління і впливу на результати діяльності.

В основі будь-якого ефективного діяння лежать певні етапи. Перший з них - це позначення і формулювання цілі, оцінка своїх можливостей, потім виконання діяння і оцінка результату, в разі невідповідності результату поставленій цілі - зміна стратегії і способів досягнення. Особа характеризується певною специфічною сукупністю стійких особистісних утворень, до яких входять: мотиви, установки, ієрархічна система сформованих суб'єктивних відносин, спрямованість, способи поведінки і реагування, характерологічні особливості і інші структури, визначаючі своєрідність його індивідуально-психологічних проявлень в цілеспрямованій діяльності.

При освоєнні діяльності на когнітивному рівні в якості системообразуючого фактора виступає вектор мотив-ціль. Ціль діяльності підпорядковує всі інші компоненти, сама ж ціль знаходиться під впливом мотивації. На етапі предметної діяльності системообразуючим фактором служить вектор ціль-результат, а мотивація проявляється через процеси прийняття рішень [8, с. 98-101].

Людина схильна діявати виходячи з якоїсь конкретної причини. У поведінці є ціль і це призводить до певного результату. В будь-якому разі у нас завжди є об'єктивна причина будь-якого поступку, хоча не завжди усвідомлена. В залежності від усвідомленого особистого значення діяльності суб'єкт трансформує ціль, зафіксовану в певний спосіб діяльності. Зпершу, суб'єкт виділяє певні параметри діяльності, які представляють для нього найбільш особистий зміст. Зв'язок мотивації з успішністю цієї діяльності залежить від виду преобладаючого мотиву, при цьому важливо вивчати домінуючі мотиви формування певної цілі. Преобладання того чи іншого виду мотивації, і її роль в успішності діяльності залежить від психологічних особливостей особистості. Виділення цілей і формування підпорядкованих їм дійствій призводить до того, що відбувається як би розщеплення зпершу слитих між собою в мотиві функцій. Функція побудження, звичайно, повністю зберігається за мотивом. Друге діло - функція спрямованості: діяння, виконуючі діяльність, побуджуються ним, але виступають спрямованими на ціль. Спрямованість відповідає за ціль, яка об'єднує різні сегменти діяння в узгоджене і значиме ціле. Виділення цілеспрямованих дійствій в якості складових змісту конкретних діяльностей, звичайно, ставить питання про зв'язок між їх внутрішніми відносинами. А.Н. Леонтьєв утверджує, що діяння - це не окремі "відокремлені", які входять в склад діяльності. Людська діяльність не існує інакше, як в формі діяння чи дії дійствій. Діяльність завжди виконується для того, щоб досягти внутрішньої чи зовнішньої цілі. А цілеутворення виступає в якості важливішого моменту руху тієї чи іншої діяльності суб'єкта [5, с. 38-40].

Цілеспрямованість пояснює причинність діяльності в

протиположність спонтанності, імпульсивності поведіння. Її можна вважати одним з головних умов досягнення успіху. Цілеспрямованість поведінки особливо бросается в очі, коли людина, в разі невдачі, намагається досягти цілі різними способами. В разі, коли безпосередня спроба досягнення цілі натрапляє на перешкоду, вибирається інший шлях. Таким чином, абсолютно різні способи дій можуть виявити одну і ту ж спрямованість.

Щоб діяльність була ефективною, від людини вимагається оптимальне поєднання економічних форм автоматизованої регуляції діяльності з умінням реагувати на новизну і неповторність ситуацій. Регуляція цих форм діяльності передбачає усвідомлення суб'єктом програми і цілей дій [6, с. 70].

Спрямованість до цілепогодження складає кардинальну характеристику свідомості, тільки на її основі можливі цілеспрямовані дії. Безперечною умовою свідомого дійства є розуміння того, для чого і заради чого людина здійснює свою діяльність. Результатом цього виступає цілеспрямована активність. Цілі завжди передбачають засіб, являючись суттєвим структурним елементом специфічної людської діяльності. Її ефективність в більшій ступені залежить від вміння правильно побачити зв'язок між метою і засобом, і визначається досягненням цілей, які перед нею поставлені [7, с. 117-122]. Фактор успішності і ефективності лежить в свідомому управлінні поведінкою і діяльністю. Саме усвідомленість вибору, що дуже важливо, надає можливість, а наявність цілей, наміреність поведінки забезпечує управління діяльністю.

Окремі дії об'єднуються метою діяльності і структурно підпорядковані. Вони організовані в просторі і часі. Функцію координатора виконує програма діяльності, яка визначає, що, як і коли слід робити для досягнення цілей [8, с. 19-26].

Діяльність, як явище, підпорядкована цілям, і спрямована на бажане майбутнє, порівнюється з принципом цілеспрямованості, де головним питанням «для чого?» формулюється для усвідомлення цілей і бачення певного образу або моделі того, до чого діяльність повинна привести і заради чого вона приймається [6, с. 70-82]. В цьому лежить смислообразуюча функція мотивації. Розподіл функцій смислообразування і побудження між мотивами однієї і тієї ж діяльності дозволяє побачити головні зв'язки, характеризуючі мотиваційну сферу особистості, тому будь-яке усвідомлене бажання (частинна мета) дуже важливо, наскільки воно пов'язане з тією або іншою базовою потребою [1, с. 151].

Мотивація досягнення, високий рівень якої лежить в основі ефективною діяльності, дозволяє впливати на рівень проявлення здібностей, зберігаючи їх рівень достатньо високим во всіх видах діяльності, ким можуть бути застосовані критерії успішності.

Оскільки процес задоволення потребностей виступає, як цілеспрямована діяльність, потреби виступають джерелом активності особистості. Освідомлюючи мету суб'єктивно, як потребу, людина переконується, що задоволення останньої можливо тільки через досягнення цілей. Це дозволяє їй співвіднести свої суб'єктивні уявлення про потреби з її

Актуальність питання про вивчення стану готовності вчителів до проектування навчального процесу з фізики обумовлена необхідністю визначення якості їх професійно-педагогічної підготовки загалом і здатності до педагогічного проектування як її невід'ємної структурної складової.

Мета нашої статті полягає в аналізі стану готовності вчителів до проектування навчального процесу з фізики як підстави для подальшої розробки моделі підготовки майбутніх викладачів до здійснення цього процесу. Досягнення поставленої мети обумовило необхідність розв'язання наступних завдань:

- здійснення аналізу літератури з проблеми дослідження;
- з'ясування змісту поняття «готовність до педагогічного проектування навчального процесу з фізики» та визначення критеріїв готовності спеціаліста до здійснення цього виду діяльності;
- розроблення анкети для виявлення стану підготовки вчителів до проектування навчального процесу з фізики, проведення анкетування та аналізу його результатів.

Аналіз досліджень та публікацій з означеної проблеми засвідчив, що питання формування готовності вчителів до професійної діяльності присвячені роботи В.П. Беспалька, Н.В. Кузьміної, С.В. Макагон, В.М. Монахова, А.І. Ніжнікова, І.П. Подласого, В.І. Уруського та ін.. Різні аспекти готовності вчителів до педагогічного проектування досліджені в дисертаційних дослідженнях П. Карпінчика, Р.І. Кузьмінова, В.О. Мамаєва, Г.С. Муравйової, Т.Ю. Подобєдової, Н.А. Птиціної, А.А. Шаповалова та ін. Питанням теорії та практики впровадження педагогічного проектування та готовності вчителів та майбутніх вчителів до педагогічного проектування присвячені роботи вітчизняних та зарубіжних дослідників, такі як В.С. Безрукова, Е.С. Заїр-Бек, І.А. Колеснікова, О.В. Морєва, Н.В. Морзе, С.В. Оспеннікова, Т.Ю. Подобєдова, С.А. Чандаєва, В.Д. Шарко.

Аналіз наукової літератури з теми дослідження [4, 5, 6, 8] дав підстави стверджувати, що проблема готовності особистості до професійної діяльності є актуальною та активно досліджується сьогодні у зв'язку з співвіднесенням її з процесом формування і становлення майбутніх спеціалістів для різних галузей професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. В опрацьованих джерелах *готовність* розглядається як:

- активно-діяльнісний стан особистості, установка на певну поведінку, мобілізованість сил на виконання завдання; складне інтегративне утворення, що включає мотиваційний, емоційно-вольовий, пізнавальний компоненти [8, с. 53].
- вибіркова, прогнозована активність особистості на етапі її підготовки до діяльності; виникає як результат визначення професійної мети на основі усвідомлених потреб і мотивів (М.І. Дьяченко, Л.А. Кандибович) [4, 5].

Готовність особистості до діяльності виявляється перш за все в її здатності до організації, виконання і регулювання своєї діяльності. Крім того, готовність до діяльності обумовлюється багатьма факторами, найважливішим з яких є система методів і цілей, наявність професійних знань і вмінь, безпосереднє включення особистості в діяльність, у процесі якої найбільш активно формуються потреби, інтереси і мотиви здобуття найбільш сучасних і значущих знань і вмінь.

полученных результатов производится при условии, что в процессе подготовки были упущены какие-либо моменты (неточно сформулированы цели, недостаточно отработан содержательный компонент и т.д.), или результат не оправдал ожидания от процесса преобразования. Активная рефлексивная позиция является необходимым условием саморазвития специалиста, а ее отсутствие практически полностью исключает возможность его как личностного, так и профессионального саморазвития [6, с.14].

Резюме. В статье представлен анализ методов ориентации студентов на профессиональное саморазвитие, специфических особенностей подготовки студентов к профессиональному саморазвитию, а также описаны компоненты готовности будущих учителей к профессиональному саморазвитию, дана классификация профессиональных умений в структуре личности. **Ключевые слова:** методы, эксперимент, компоненты, профессиональное саморазвитие, профессиональные умения.

Литература

1. Джидарьян И. А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности / И. А. Джидарьян. – М. : Педагогика, 1974. – 148 с.
2. Орлов Ю. М. Стимулирование побуждения к учению / Орлов Ю. М., Творогова Н. Д., Шкуркин В. И. – М. : Педагогика, 1988. – 75 с.
3. Полякова А.А. Информационно-образовательная среда открытого образования и организация подготовки кадров для работы в ней/ Лобачев С.Л., Солдаткин В.И.- Открытое и дистанционное образование.- 2001.- №2(4).
4. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 380 с.
5. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.
6. Власова Е. А. Подготовка будущих социальных педагогов к профессиональному саморазвитию : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е. А. Власова. – Саратов, 2008. – 24 с.

Подано до редакції 14.09.2011

УДК 371.134: 372.853

СТАН ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО ПРОЕКТУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ФІЗИКИ

*Гончаренко Тетяна Леонідівна,
лаборант кафедри фізики,
аспірант загально-університетської
кафедри педагогіки та психології
Херсонський державний університет*

Постановка проблеми. Готовність учителя до педагогічного проектування й організації навчально-виховної роботи є основним показником його професіоналізму. Перехід школи на нові програми і підручники ще більше загострюють проблему готовності вчителя до впровадження нововведень, серед яких уміння проектувати навчальний процес посідає одне з провідних місць в системі діяльності педагога.

об'єктивним содержанием, отыскивая средства овладения целью, как объектом.

Направленность личности определяет инициативное поведение человека. В содержании направленности можно выделить 2 основных образования:

- 1) потребности и их модификации — мотивы, установки, идеалы, мечты;
- 2) отношения личности и их модификации — внутренние позиции, убеждения, социальные оценки и ожидания [1, с. 140-157].

В проблеме обеспечения эффективности деятельности, закономерностей и особенностей достижения целей, одним из важных моментов и направлений выступает исследование ее психической регуляции, предпосылок, а также детерминации успешности. Учитывая, что деятельность - это динамический процесс, который включает постановку цели, планирование, реализацию необходимых действий, важную роль в детерминации эффективности будет играть также и ситуационный фактор, который, тем не менее, не лишен влияния личностного фактора, и определенно является его следствием, сформированным во временном континууме личности, нежели равноценной детерминантой.

Структура целенаправленной деятельности включает несколько этапов: оценка возможностей, формирование общей цели деятельности, постановка задач, расчет на близкую и дальнюю временную перспективу, разработка плана деятельности, способ реализации цели, организация и осуществление действий, проверка соответствия результатов поставленной цели, корректировка результата в случае несоответствия.

Вопрос о том, как соотносит свой тип личности с требованиями ситуации, составляет принципиальную сторону жизненной стратегии. Стратегия может быть или активной или пассивной. Это активность или пассивность в организации времени, деятельности, познания. Активность личности в осуществлении ее жизненной стратегии проявляется, как способность к оптимальному балансу между желаемым и необходимым, личностным и социальным. Такой баланс устанавливается при помощи инициативности и ответственности в соотношении меры желаемого и необходимого, требуемого и достигнутого. Если в структуре личности преобладает ответственность, то такой тип личности сам стремится создать себе необходимые условия, предусматривает, что нужно для достижения цели, преодоления неудач [2, с.246-248].

Беря во внимание результаты эмпирического исследования, проведенные на группе менеджеров для проверки предположения относительно связи мотивации достижения, сознательных усилий и эффективности, можно утверждать, что чем выше показатели мотивации к достижению успеха, тем больше вероятность успешного достижения цели. Наиболее эффективные менеджеры имеют активную жизненную позицию и влияют на ход своей деловой и личной жизни, оценивая имеющиеся возможности. Деятельность осуществляется с помощью поэтапных действий, которые представляют процесс, подчиненный сознательной цели. Целеполагание выступает психологическим условием и начальным звеном развертывания деятельности, которая является средством достижения цели [5, с. 30-40].

Выделение и осознание целей представляет собой не импульсивный процесс, а относительно длительный процесс опредмечивания целей. Когда представление преобразуется в цель, идею, только тогда это приводит к

направленной активности.

Деятельность, не обозначенная конкретным результатом, т.е. образом будущего достижения, не может быть направленной, следовательно, эффективной, когда прослеживается взаимосвязь результата и процесса достижения, как определенного комплекса действий. Как показывают результаты по исследованию импульсивности, самоконтролю в деятельности, определенности жизненных целей, с помощью методики на измерение импульсивности и целеустремленности, менеджеры, достигшие высоких показателей в своей профессии за короткий промежуток времени имеют средние показатели импульсивности: от 36 до 49 баллов; и высокие показатели по целеустремленности: от 10 до 19 баллов. Это сопровождается высокими показателями по шкале интернальности. Работникам с более высокими показателями импульсивности: от 49 до 58 баллов, пришлось затратить на 2/3 времени больше для достижения высоких показателей в деятельности. Однако, их результаты, носят скорее периодичный, нежели постоянный характер.

Соответствие личностного потенциала и факторов среды составляет возможность для достижения цели деятельности. К внутренним детерминантам эффективности деятельности относятся такие факторы: целеустремленность, уверенность, направленность, ответственность.

Личность обозначает для себя, при наличии значимой цели, собственные критерии оценки эффективности в процессе достижения цели [8, с. 19-26]. Критерии эффективности могут быть ориентированы на задачу, на личность или на других субъектов деятельности.

Исследования, проведенные на выборке из 30 человек, успешных в своей профессии, по методике УСК, дают высокие показатели практически у всех испытуемых по шкале общей интернальности: от 7 до 10 стенов. Это приводит к выводу, что они целенаправленно управляют своими действиями, способны планировать и ставить задачи, берут ответственность за события, происходящие в их жизни. В результате, подтверждается личностная детерминированность эффективности деятельности. Есть люди, которым не хватает ясности в своих личных целях, и это скорее характеристика экстерналов. Но интерналы проявляют особую собранность, сосредоточенность.

Выработать цель и план деятельности — это значит найти наиболее желательный образ деятельности. Процесс целеполагания и программирования действия должен включать, во-первых, процедуры генерирования возможных вариантов деятельности и, во-вторых, процедуры оценки их полезности и выбора наиболее полезного варианта [6, с. 70-82].

Личность побуждается к деятельности целью, однако, это вторичная составляющая. Главными же первопричинами будут мотивация, осознаваемые потребности, которые обеспечат направленность. Центральным, системообразующим компонентом психологической системы деятельности является ее цель. Можно выделить два аспекта цели: во-первых, как образ будущего результата, во-вторых, как уровень достижений, соответствующий уровню притязаний личности. Цели регулируют и направляют поведение на каждой стадии его исполнения. Поведение, в свою очередь, осуществляется для того, чтобы достичь внутренней или внешней цели. К примеру, высокие показатели по мотивации к достижению успеха, исследованные по методике Т. Элерса, от 18 баллов и выше, говорят об адекватном уровне притязаний, что

расширять свои знания, изучать личность ребенка, а также свою собственную. Высокая степень сформированности гностических умений с точки зрения профессионального саморазвития выражается в: умении и потребности систематически пополнять и расширять знания о профессиональном саморазвитии путем самообразования, пристального изучения опыта коллег, анализа реального педагогического процесса; умении изучать личность каждого отдельного учащегося; умении изучать достоинства и недостатки собственной личности и индивидуального стиля профессиональной деятельности в плане формирования собственного профессионального саморазвития; умении исследовать содержание учебного материала, учебные пособия, средства обучения.

Проектировочные умения выражаются в способности планировать процесс собственного профессионального саморазвития в соответствии с такими факторами, как: цель, этапы, функции, учет психологических закономерностей, определение оптимальных видов, методов, приемов профессиональной деятельности, а также в умении планировать самостоятельную работу.

Конструктивные умения выражаются в умении проектировать технологию профессионального саморазвития, моделировании педагогических ситуаций.

Организационные умения выражаются в способности организовать свою деятельность и деятельность обучаемых в соответствии с целями учебно-воспитательного процесса.

Коммуникативные умения выражаются в умении использовать различные механизмы формирования межличностных отношений между участниками педагогического процесса.

Важнейшим и необходимым компонентом в структуре готовности учителя к осуществлению педагогической деятельности, в том числе и нацеленной на профессиональное саморазвитие, является *рефлексивный компонент*, характеризующий познание и анализ учителем явлений собственного сознания и деятельности.

На основе взаимодействия с другими людьми, когда человек старается понять мысли и действия другого, он оказывается способным рефлексивно отнестись и к самому себе. Процесс рефлексии индивидуален. Активизация рефлексивной позиции связана с ориентацией педагога на саморазвитие. Источником этого процесса выступает система осознаваемых учителем противоречий в педагогической деятельности, именно поэтому необходимо создавать в учебно-профессиональной деятельности такие ситуации, которые актуализировали бы рефлексивную позицию, формировали позитивное самовосприятие, стимулировали процессы самоутверждения.

Выводы: результат процесса подготовки к профессиональному саморазвитию — это изменения в знаниях, способностях, ориентациях, личностных и профессиональных качествах. Оценка результатов произошедших преобразований предполагает покомпонентный анализ всей структуры готовности к профессиональному саморазвитию. Анализ целей и содержания процесса подготовки студентов к профессиональному саморазвитию основан на комплексном рассмотрении этих компонентов с целью выявления положительных и отрицательных характеристик преобразований, которые произошли в процессе подготовки. Корректировка

результату, интерес.

Мотивация учения зависит и от общего развития личности, и от образовательной среды, организации учебно-познавательного процесса. Успешность учения будет более высокой, если мотивация ориентирована на процесс и результат, а не на оценку преподавания или избегание неудач. В студенческом возрасте особенно важно учитывать потребность в достижении, стремление к улучшению результатов деятельности, т.е. в вузе важны мотивы интеллектуально-познавательного плана. «Наибольшее влияние на академические успехи, – отмечают исследователи, – оказывает познавательная потребность в соответствии с высокой потребностью в достижениях» [2, с. 75].

Таким образом, наличие достаточного исходного уровня развития личности служит условием для повышения мотивации к учению, в свою очередь повышение уровня мотивации служит условием для последующего развития личности и профессионального саморазвития.

Уровень мотивации непосредственно связан с *содержательным компонентом* профессиональной деятельности будущего учителя, который наряду с мотивационным компонентом входит в управляющую часть действия. Эта составляющая представляет собой следствие познавательной деятельности и характеризует объем знаний (широта, глубина, системность), стилем мышления учителя, а в целом является ориентировочной основой деятельности.

Уровень информированности учителя о профессиональном саморазвитии характеризуется объемом знаний в этой области.

Знание о профессиональном саморазвитии:

1) обогащает собственное видение проблематики в области профессионального саморазвития;

2) выступает необходимым условием постановки и решения профессиональных проблем в соответствии с личностными потребностями и интересами [3].

Профессионально-педагогические знания учителя, ориентированного на формирование профессионального саморазвития, можно представить как сведения об общих закономерностях процесса формирования профессионального саморазвития.

Содержание мотивационного и содержательного компонентов предопределяет стратегию профессионального поведения учителя, ориентированного на формирование профессионального саморазвития.

Операционный компонент, основанный на комплексе психолого-педагогических умений и навыков, характеризует реализацию этой стратегии.

Умение предполагает сознательное овладение деятельностью. «Правильно сформированные умения, – утверждает Е.Н. Кабанова-Меллер, – основаны на знании способа действия» [4].

Н.В. Кузьмина выделяет пять инвариантных компонентов в структуре педагогической деятельности [5].

В структуре личности педагога им соответствуют пять групп профессиональных умений: гностические, проектировочные, конструктивные, организационные и коммуникативные. Охарактеризуем их с позиции профессионального саморазвития будущего учителя.

Гностические умения выражаются в умении добывать, пополнять и

подтверждается достигнутыми личностью результатами. Кроме того, высокая мотивация к достижению успеха, указывает на сильное стремление к достижению цели. Учитывая то, что успешные менеджеры преимущественно являются интерналами, они имеют широкие временные перспективы, ориентированы на будущее. Они последовательно достигают успеха путем постановки возрастающих по сложности задач. Кроме того, большую роль играет то, что эффективные работники хорошо знают, чего хотят, и находят средства, чтобы добиться этого. Они работают ради достижения целей и идут к этому направленно и уверенно.

Анализ различных видов деятельности позволяет выделить два вида цели-результата: цель-образ — направляющая и регулирующая деятельность на всем ее протяжении и цель-задание — регулирующая деятельность через конечный результат, который выступает в форме знания [8, с. 19-26].

Целеустремленность выполняет ведущую функцию не только по отношению к мотивации достижения, но и к волевым свойствам личности. Мотивация достижения, не подкрепленная достаточно высоким уровнем развития волевых свойств, может стать отрицательным фактором успешности деятельности. Во влиянии на успешность деятельности мотивационные и волевые факторы могут вступать в соотношения трех типов: отношения положительной взаимной и односторонней положительной обусловленности; отношения реципрокности [1, с. 14-25].

Предметность деятельности порождает не только предметный характер образов, но также предметность потребностей, эмоций и чувств. Именно, предмет деятельности и придает ей определенную направленность. Предмет деятельности есть ее действительный мотив.

Значимость ситуаций и стратегии поведения тесно связаны с эффективностью деятельности и характеризуют общую продуктивность, степень склонности к избеганию трудностей, а также умения радоваться своей работе [3, с. 135-141].

Эффективность – это отражение процесса деятельности. Достижение успеха – прежде всего результат целенаправленной деятельности. Без формирования образа цели, действия будут носить хаотичный, импульсивный характер. Любое из наших действий является проявлением желания либо достичь успеха, либо избежать неудачи. Успех – это не только умение, знание, благоприятный случай, это также сознательное усилие, воля, решительность достичь цели и умение адаптироваться к окружающим условиям для использования их в своих целях, для своей пользы, т.е. приведение в соответствие личности и ситуации.

Выводы. Высокие показатели по таким личностным детерминантам, как мотивация достижения успеха, самоконтроль, сознательность, ответственность являются предпосылкой проявления соответствующих ситуационных условий, и вместе способствуют формированию продуктивности целенаправленности деятельности. Работники с высокими показателями импульсивности и слабой целенаправленностью реже достигают высоких результатов в профессиональной деятельности. Их достижения в большинстве случаев носят периодичный характер. Личности, которые целенаправленно управляют своими действиями, способны планировать и ставить задачи, берут ответственность за события, происходящие в их жизни. В результате подтверждается личностная детерминированность эффективности

деятельности.

Резюме. В статье показана обусловленность эффективности целенаправленной деятельности личностными детерминантами и последующим влиянием ситуационных факторов. Подчеркнута ведущая роль мотивационно-волевых показателей в активной стратегии деятельности. Осознанность деятельности представлена как основание целенаправленной активности. **Ключевые слова:** целенаправленная деятельность, мотивация, эффективность.

Резюме. У статті показана обумовленість ефективності цілеспрямованої діяльності особистісними детермінантами та послідовним впливом ситуаційних факторів. Підкреслена ведуча роль мотиваційно-вольових показників у активній стратегії діяльності. Свідомість діяльності представлена як основа цілеспрямованої активності. **Ключові слова:** цілеспрямована діяльність, мотивація, ефективність.

Summary. In the article have been deposed, determination of effective purposely action by the personal and situation factors. Have been confirmed the role of motivation and freely. Have been offered consciousness of action as foundation of purposely activity. **Keywords:** motivation, purpose, action, effective.

Література

1. Абрахам Маслоу Мотивация и личность. Пер. А.М. Татлыбаевой, Abraham H. Maslow. Motivation and Personality (2nd ed.) N.Y.: Harper & Row, 1970; СПб.: Евразия, 1999. - С. 14-25; 140-157.
2. Абульханова – Славская К.А. Стратегия жизни. - М.: Мысль, 1991. – С. 244-248.
3. Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю. Психология жизненных ситуаций. - М.: Российское педагогическое агентство, 1998. - С. 135-141.
4. Левин Курт. Динамическая психология. М.: Смысл, 2001. - С. 252-280.
5. Леонтьев А.Н. "Деятельность. Сознание. Личность", С. 30-40. www.koob.ru.
6. Магун В.С. Потребности и психология социальной деятельности личности. / Под ред. В.А. Ядова. Ленинград: Изд-во «Наука», 1983. - С. 70-82.
7. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. М., Политиздат, 1972. – С. 117-122.
8. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие, 2-е изд., перераб. и доп. М.; Издательская корпорация "Логос", 1996. - С. 19-26; 98-101.

Подано до редакції 14.09.2011

решающее значение имеет исходная мотивация учащегося (желания, интересы, потребности), то есть степень их ориентации на творческое саморазвитие. Именно поэтому первое направление констатирующего этапа эксперимента состояло в изучении ценностных ориентаций студентов, мотивов жизнедеятельности, уровня готовности к самообразованию и саморазвитию, а затем - определении уровня знаний методов профессионального саморазвития, а также уровня сформированности умений и навыков профессионального саморазвития. Второе направление констатирующего эксперимента заключалось в выявлении уровня сформированности готовности студентов к профессиональному саморазвитию.

Констатирующий эксперимент проводился в сентябре - ноябре 2007 года.

В ходе констатирующего эксперимента нами были: 1) проанализированы программные документы, определяющие содержание профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов и состояние практики его осуществления как в Украине, так и за рубежом; 2) определен исходный уровень готовности к профессиональному саморазвитию будущих учителей начальных классов; 3) определены критерии, показатели и уровни готовности будущего учителя начальных классов к профессиональному саморазвитию; 3) выявлены уровни готовности к профессиональному саморазвитию студентов факультета педагогики и психологии Крымского гуманитарного университета, обучающихся по специальности – «Начальное обучение».

Подготовка студентов к профессиональному саморазвитию, результатом которой выступает готовность к данному виду профессиональной деятельности, осуществляется в процессе общей профессиональной подготовки и имеет общие с ней компоненты. В то же время она имеет свои специфические особенности, обусловленные характером педагогической деятельности и требованиями к личности, ее осуществляющей. Следовательно, согласно ведущим идеям личностно - деятельностной теории (А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн), будем рассматривать структуру готовности будущего учителя к профессиональному саморазвитию как совокупность четырех взаимосвязанных структурных компонентов, наполненных качественными характеристиками и показателями: мотивационно-целевой, содержательный, операционный и рефлексивный.

Уточним понятие готовности к деятельности, направленной на формирование профессионального саморазвития, в следующей формулировке: готовность студента – будущего учителя начальных классов к профессиональному саморазвитию есть интегративное профессионально значимое качество личности будущего учителя начальных классов, психологическое целостное новообразование, в состав которого входят структурные компоненты (мотивационно-целевой, содержательный, операционный и рефлексивный).

Рассмотрим мотивированность как компонент готовности будущего учителя к профессиональному саморазвитию.

Мотивация, отмечают психологи, – это “сложный механизм соотношения личностных внешних и внутренних факторов поведения, который определяет возникновение, направление, а также способы осуществления конкретных форм деятельности” [1, с. 148].

Учебная мотивация включает потребность в овладении знаниями, мотив учения, видение смысла учения, отношение к процессу учения и его

образовательном процессе, нацеленном на ориентацию студентов на профессиональное саморазвитие, большое внимание уделялось методам, основанным на личном эмоциональном восприятии студентов, которые создавали бы условия для самовыражения, способствовали формированию их самостоятельности и творческой активности, развитию способности к самообразованию и саморазвитию.

Все методы, которые были использованы в практике обучения будущих учителей начальных классов на занятиях по дисциплинам психолого-педагогического цикла, мы классифицировали следующим образом:

- методы, направленные на первичное овладение знаниями: информационно-развивающие (объяснение нового материала, беседа, лекция, демонстрация учебных видеофильмов, работа с книгой, консультирование); проблемно-поисковые методы (эвристическая беседа, учебная дискуссия, диспут, лабораторные работы); исследовательские методы (метод учебного исследования, метод групповой творческой деятельности);

- методы, направленные на совершенствование знаний и формирование умений и навыков: упражнения, метод анализа ситуаций, микропреподавание, метод преподавания командой, практическая работа.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в течение двух лет (2006 - 2008 гг.). Работа осуществлялась на базе Крымского гуманитарного университета (г. Ялта). В проведении эксперимента приняли участие студенты факультета педагогики и психологии, обучающиеся по специальности «Начальное обучение», и преподаватели данного университета.

Эксперимент состоял из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного, содержание каждого из которых отвечает основным задачам экспериментального исследования:

1) изучению уровня сформированности готовности к профессиональному саморазвитию у студентов контрольной и экспериментальной группы, обучающихся по специальности «Начальное обучение», на начало эксперимента;

2) реализации технологии профессионального саморазвития в ходе профессиональной подготовки студентов экспериментальной группы - будущих учителей начальных классов;

3) контрольном замеру сформированности и анализу динамики формирования профессионального саморазвития будущих учителей начальных классов контрольной и экспериментальной группы по окончании эксперимента.

Название каждой части опытно-экспериментальной работы отражает проблему, которая была решена и завершена к окончанию определенного периода полностью.

Основной целью констатирующего этапа эксперимента было выявление уровня представлений субъектов образовательного процесса о профессиональном саморазвитии учителя, предшествующего целенаправленной работе по формированию анализируемого феномена у будущих учителей. В ходе эксперимента также определялись мотивы выбора педагогической профессии, устанавливался исходный уровень готовности студентов экспериментальной и контрольной групп - будущих учителей начальных классов к профессиональному саморазвитию.

Для педагогического стимулирования профессионального саморазвития

УДК 37.01

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ В УМОВАХ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

*Сорока Ольга Вікторівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка*

Постановка проблеми у загальному виді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. В умовах поглиблення демократизації вітчизняної освіти, активної трансформації суспільства у світовий освітній простір, усвідомлення загрози бездуовності, що опанувала значною часткою молоді, браку емоційної культури особистості, особливо актуальними і значимими у виховній сфері стають загальнолюдські цінності. Серед засобів формуючого впливу виключної функціональної ролі набуває інноваційна педагогічна технологія – арт-терапія.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Питанням теорії арт-терапії, філософські і соціологічні аспекти її сутності вивчали російські (Е.Бурно, Г.Бурковський, О.Карабанова, А.Копитін, Л.Лебедева, Ю.Ніконова, Е.Свістовська, Н.Тараканова, Р.Хайкін та ін.) і українські дослідники (О.Вознесенська, Л.Волкова, О.Деркач, Е.Пинчук, В.Шевченко) [8; 9; 10; 11].

Формування цілей статті полягає в аналізі особливостей використання арт-терапії як інноваційної педагогічної технології в умовах початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Період розвитку особистості від 6-7-ми до 10-ти років визначений науковцями як «молодий шкільний вік» [12], який характеризується цілою низкою особливостей.

Так, у віці 6-7-ми років дитина вступає до навчального закладу і отримує новий статус школяра. Вона втрачає попередню впевненість, усвідомлюючи себе маленькою й слабкою, порівняно з учнями старших класів. В неї з'являється розгубленість і замкнутість. Вступ дитини до школи співпадає із кризою 6-7-ми років, яка «... пов'язана з емоційною нестійкістю, з швидкою зміною настрою, з непослідовністю у поведінці» [13, с. 8]. На думку Л.Божович, криза – період народження соціального «Я» дитини. Зміна самосвідомості призводить до переоцінки цінностей. Попередні інтереси і мотиви дитини втрачають свою спонукальну силу, на зміну їм приходять нові. Все, що має відношення до навчальної діяльності, виявляється цінним, що має відношення до гри – менш важливим [1].

Поряд з минулими, з'являються нові побоювання і страхи: «страхи ситуацій перевірки знань», «страхи, що виникають при спілкуванні з учителем». Вони пов'язані з передчуттям неприємностей, невдач, невпевненості у власних силах, неможливості досягти бажаного результату або упоратися із завданням [15, с. 15].

Упродовж перебування у початковій школі (від 6-ти до 10-ти років) відбуваються якісні зміни і перебудова усіх сфер розвитку дитини. Домінуючою функцією у молодшому шкільному віці стає мислення. Під

впливом навчання відбувається перехід від наочно-образного до словесно-логічного (абстрактного) мислення, що дає змогу виявляти загальні закономірності. Отже, дитина починає здійснювати перші узагальнення, робити висновки, проводити аналогії. Поряд із тим, включення у процес навчання сприяє зростанню швидкості перебігу процесів сприймання, збільшенню числа сприйнятих об'єктів, розширенню обсягу запам'ятовування, формуванню спостережливості. Сприймання стає більш довірливим, цілеспрямованим, характеризується цілісністю, емоційністю, яскравістю, вибірковістю [4; 12].

У процесі навчання молодший школяр засвоює численні розумові операції, пов'язані з переробкою безпосередніх вражень у відповідні поняття, вчиться порівнювати, групувати, класифікувати, знаходити зв'язки між своїми діями й одержуваними результатами, корегувати дії відповідно до завдань учителя. Провідна роль навчальної діяльності визначається тим, що в процесі її здійснення відбувається інтенсивне формування інтелектуальних і пізнавальних сил дитини, а також тим, що через неї опосередковуються вся система стосунків дитини з оточуючими дорослими, зокрема особистісне спілкування в сім'ї [5].

Аналіз організації навчально-виховного процесу в сучасній школі показав, що сьогодні основна увага приділяється розвитку розумових здібностей і пам'яті дітей, придбанню теоретичних знань та практичних умінь і навичок. Формування емоційної сфери часто відсувається на другий план. Багато вчителів недооцінюють той факт, що нерозвинені почуття, в першу чергу естетичні, є причиною недостатнього розвитку інтелекту й свідомості в цілому. Тому в процесі навчання у початкових класах формуванню почуттів має приділятися така ж увага, як і розвитку мислення, бо суспільству потрібна людина не лише зі «світлою головою», але й з чутливим серцем [5].

На це завдання спрямована особистісно орієнтована парадигма освіти, яка передбачає нові підходи до всіх напрямів її здійснення, в першу чергу, до оновлення цілей та цінностей освіти. Якщо раніше педагогічна діяльність була зорієнтована переважно на засвоєння знань, умінь і навичок учнів, то метою особистісно орієнтованої освіти є підготовка розвинутої, вихованої особистості, для якої знання, уміння й навички не мета, а засіб досягнення нових цілей для розвитку, саморозвитку, життєтворчості [14].

Однією з інноваційних технологій особистісно орієнтованого навчання виступає арт-терапія – засіб, що дозволяє піклуватися про емоційне самопочуття і психологічне здоров'я особистості, групи, колективу за допомогою художньої діяльності (Брусилівський [3], Т.Д.Зінкевич-Євстїгнеєва [7], О.І.Копитін [8], Л.Д.Лебедева [11]).

Останнім часом можна констатувати становлення нового напрямку розвитку арт-терапії – педагогічного, що передбачає не пошук психічних розладів чи відхилень особистості, а розглядається швидше як різновид творчої діяльності з деяким «лікувальним ефектом» і полягає в певній «соціальній терапії» особистості та корекції стереотипів її поведінки засобами художньої творчості [10].

Художня творча діяльність вже є своєрідним арт-терапевтичним процесом і розглядається як надзвичайно делікатна можливість спостерігати за дитиною у процесі спонтанної творчості, наблизитися до розуміння її інтересів, цінностей, побачити її неповторність та внутрішній світ. В даному випадку

УДК 378.373

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНИХ КЛАСОВ К ПРОФЕСІОНАЛЬНОМУ САМОРАЗВИТТЮ

*Быстрякова Анна Надировна,
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет»*

Постановка проблеми. Стратегическим ориентиром реформирования педагогического образования стала идея воспитания будущего учителя с инновационным, творческим типом мышления. Обучение в педагогическом образовательном учреждении должно обеспечивать как профессиональное, так и личностное развитие специалиста и быть ориентированным на формирование его творческой индивидуальности.

Поиск путей осуществления личностно-ориентированной профессиональной подготовки специалистов определяет предмет исследовательской деятельности преподавателей в направлении создания условий для профессионального саморазвития личности будущего учителя. В этом процессе профессиональное способствует самореализации личности, а личностное – совершенствованию профессиональной деятельности.

Сформированность педагогического сознания, наличие профессиональной Я-концепции определяют готовность учителя к выполнению своих социально значимых функций. Гуманистическая педагогическая позиция, психолого-педагогическая компетентность, авторизация педагогического опыта определяют поведение учителя, придают ему целостность, формируют интеллектуальный стиль, в котором уровень субъективизации педагогических ценностей служит показателем личностно-профессионального развития педагога.

Целью данной статьи является рассмотрение следующих вопросов: методы ориентации студентов на профессиональное саморазвитие в практике обучения, задачи и цели опытного исследования, компоненты, критерии и показатели готовности будущих учителей начальных классов к профессиональному саморазвитию.

Изложение основного материала. В ходе изучения перспектив решения задачи успешной ориентации будущих учителей на профессиональное саморазвитие, было выявлено, что организационно-педагогическое обеспечение этого процесса является одним из важнейших источников совершенствования образовательного процесса. В соответствии с этим выводом были выбраны методы ориентации студентов на профессиональное саморазвитие в практике обучения. Под методами, используемыми в учебно-воспитательном процессе, мы понимали способы взаимодействия педагогов со студентами во имя обретения последними не только знаниями, умениями и навыками, но и формирования «образа Я» в соответствии с социально-личностным предназначением, восхождения к потребности и способности соответствующего самоощущения.

Основным требованием при выборе методов явилась такая организация учебно-воспитательного процесса, в ходе которой студент сам бы приобретал знания, при этом ставился акцент на формирование у обучающихся познавательных структур в контексте поисковой деятельности. Кроме того, в

якості дітей дошкільного віку. Але при цьому не розкрито зміст та механізми застосування проектної діяльності з цією метою, що дає можливість для подальшого наукового пошуку.

Summary. The article deals with the analysis of educational opportunities of the project methods using in the work with pre-school age children with the aim to develop the self-dependence as a personal quality. Playing projection is pointed out as the best successful one in the work with pre-school children. Positive influence of the use of projection technology on the educator's pedagogical position and the use of new working forms with children are emphasized. **Keywords:** self-dependence as a personal quality, pre-school age, projection technology, project methods, playing projection.

Резюме. В статті здійснено аналіз виховательних можливостей використання метода проектів в роботі з дітьми дошкільного віку з метою розвитку у них самостійності як особистісного якості. Ігрове проектування визначається як найбільш успішне в роботі з дошкільниками. Підкреслюється позитивне вплив використання проектної технології на педагогічну позицію вихователя та застосування ним нових форм роботи з дітьми. **Ключові слова:** самостійність як особистісне якість, дошкільний вік, проектна технологія, метод проектів, ігрове проектування.

Резюме. В статті зроблено аналіз виховних можливостей використання методу проектів у роботі з дітьми дошкільного віку з метою розвитку у них самостійності як особистісної якості. Ігрове проектування відзначається як найбільш успішне у роботі з дошкільниками. Визначено позитивний вплив використання проектної технології на педагогічну позицію вихователя та застосування ним нових форм роботи з дітьми. **Ключові слова:** самостійність як особистісна якість, дошкільний вік, проектна технологія, метод проектів, ігрове проектування.

Література

1. Богданова І.М. Технології навчання / І.М. Богданова // Педагогіка: [Навчальний посібник]. – Харків: ТОВ «Одіссей», 2003. – С. 99-104.
2. Карасьова К.В. Самодіяльні ігри дитини / К.В. Карасьова, Т.О. Піроженко. – К. : Шк. світ, 2011. – 128 с.
3. Ковшар О.В. Проектна діяльність як засіб розвитку особистості дошкільника / Олена Вікторівна Ковшар // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 58. Частина I. – Херсон: Айлант, 2011. – С. 145-149
4. Метод проектів у діяльності дошкільного закладу / Укладач Л.А.Швайка. / Людмила Анатоліївна Швайка – Х. : Вид. група «Основа», 2010. – 203, [5] с.
5. Морозова Л.Д. Педагогическое проектирование в ДОУ / Л.Д. Морозова // Ребенок в детском саду. – 2010. – №2. – С. 7-12
6. Никитина Н.Н. Основы профессионально-педагогической деятельности: [Учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования] / Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова, М.А. Петухов. – М.: Мастерство, 2002. – 288 с.
7. Хилтунен Е. Дайте детям сначала задать вопросы! О методе проектов в детском саду и школе Мотессори / Елена Хилтунен // Дошкольное образование. - №5. – С. 58-63

Подано до редакції 19.09.2011

діагностичний і терапевтичний процеси протікають водночас завдяки захоплюючій спонтанній творчості, в результаті якої налагоджуються емоційні, довірливі комунікативні контакти між дорослим та дитиною.

Експериментальне дослідження Л. Лебедевої засвідчило, що система арт-терапевтичних занять, як одна з інноваційних форм позакласної роботи, дозволяє розв'язати ряд наступних педагогічних задач, а саме:

- виховні – використовуючи групові форми роботи, вчитель буде взаємодію в дитячому колективі таким чином, щоб учні навчалися коректному спілкуванню, співчуттю, взаєморозумінню, взаємоповазі та взаємопідтримці, що, в свою чергу, позитивно впливатиме на формування міцного, дружнього колективу, забезпечуватиме орієнтацію в системі моральних норм та сприятиме формуванню у дітей морально-етичних цінностей;

- корекційні – достатньо успішно коректується образ «Я», який раніше міг бути деформованим, покращується самооцінка, зникають неадекватні форми поведінки, налагоджуються способи взаємодії з іншими людьми. Позитивні результати можуть бути досягнені в роботі з деякими відхиленнями у розвитку емоційної та вольової сфери дитини, оскільки арт-терапевтичні техніки застосовуються для корекції тривожності, агресивності, страхів, сором'язливості та гіперактивності молодших школярів. Діти вчать вербалізації емоційних переживань, відкритості у спілкуванні, спонтанності. В цілому відбувається особистісний та творчий розвиток дитини, набирається досвід нових форм діяльності та поведінки, формуються вміння та навички емоційно-вольової саморегуляції;

- психотерапевтичні – «лікувального» ефекту можна досягнути завдяки тому, що у процесі творчої діяльності створюється атмосфера емоційної теплоти, доброзичливості, емпатійного спілкування, визнання цінності особистості іншої людини, її почуттів та переживань. Відчуття психологічного комфорту, захищеності, радості та успіху мобілізує цілющий потенціал емоцій;

- діагностичні – арт-терапія дозволяє отримати унікальні дані про індивідуальні особливості розвитку учня, його психічний та емоційний стан. Це коректний спосіб спостереження за дитиною під час навчальної та позакласної діяльності, що дає змогу краще дізнатися про її інтереси, цінності, побачити внутрішній світ, відчуті її неповторність та особистісну своєрідність, виявити проблеми, що підлягають спеціальній корекції. У процесі занять легко проявляється характер міжособистісних стосунків і реальне становище кожного учня у колективі, розкриваються деякі закономірності найближчого соціального оточення;

- розвивальні – завдяки використанню різноманітних форм художньої експресії виникають умови, за яких кожна дитина переживає успіх у даній діяльності, оскільки побічним результатом арт-терапії зазвичай є почуття задоволення, що виникає в результаті виявлення прихованих талантів. Це не лише розвиває художні здібності, а й підвищує самооцінку дитини, сприяє виникненню віри у власні сили, почуттю гідності та самоповаги [10].

Охарактеризуємо організацію арт-терапевтичної роботи в умовах сучасної початкової школи.

У зарубіжній психотерапії виділяють 4 основних напрями при використанні арт-терапії [2]:

1. Використання для «лікування» вже існуючих творів мистецтва шляхом їх аналізу та інтерпретації клієнтом (молодшим школярем) – (пасивна

арт-терапія). У навчально-виховному процесі початкової школи можна використовувати картини відомих художників на різних предметах, а саме, на читанні при переказі оповідань, на уроках української мови для написання творів і переказів, внаслідок чого буде відбуватися активізація уваги і мислення, збагачення емоцій, поглиблення світогляду учнів тощо.

2. Спонукання клієнтів (молодших школярів) до самостійної творчості, при цьому творчий акт розглядається як основний лікувальний чинник – (активна арт-терапія). Варто зазначити, що процес «творіння» може відбуватися на будь-якому уроці, і не лише на уроках образотворчого мистецтва або художньої праці. Вчитель може попросити учнів намалювати власні відчуття, прагнення, настрої тощо.

3. Одночасне використання першого і другого напрямів.

4. Акцентування ролі самого психотерапевта, його взаємин із клієнтом у процесі навчання його творчості. Дуже важливими, на наш погляд, є взаємостосунки вчителя початкових класів, який виконує роль психотерапевта, і самого клієнта – молодшого школяра. Вчитель навчає своїх вихованців обмірковувати, порівнювати й оцінювати твори мистецтва, допомагає зрозуміти і знайти себе.

Враховуючи вищесказане, завдання арт-терапії полягає не в тому, щоб зробити всіх дітей художниками, а розкрити у них активність, спрямовану на реалізацію творчих можливостей.

Заняття з арт-терапії можна проводити індивідуально, в парах, у маленькій групі або в цілому класі. На нашу думку, тренінгові або корекційні заняття (терапевтичного характеру) краще проводити в групі до 12-15 чоловік. Однак, в деяких випадках заняття з елементами арт-терапії може проводити вчитель з цілим класом з метою більш детальнішого вивчення внутрішнього світу своїх учнів та формування міцного, дружнього дитячого колективу в результаті спільної творчої діяльності.

О. Копитін [9] наголошує, що групова арт-терапія:

- дозволяє розвивати ціннісні соціальні навички;
- пов'язана з наданням взаємної підтримки членами групи і дозволяє вирішувати загальні проблеми;
- дає можливість спостерігати результати своїх дій і їх вплив на інших учасників групи;
- дозволяє опанувати нові ролі, а також спостерігати, як рольова поведінка впливає на взаємини з іншими учасниками групи;
- підвищує самооцінку і призводить до зміцнення особистої ідентичності;
- розвиває навички прийняття рішень;
- припускає особливу «демократичну» атмосферу, пов'язану з рівністю прав і відповідальністю учасників групи, менший ступінь їхньої залежності від арт-терапевта;
- у багатьох випадках вимагає певних комунікативних навичок і здатності адаптуватися до групових норм.

Питання про формування груп потрібно розглядати з урахуванням поставлених цілей [9]. Слід враховувати наступні фактори:

1. Необхідно вирішити, в якій формі проводитиметься робота, за яких умов заняття будуть найбільш ефективні – в індивідуальній, парній, груповій роботі або у роботі з цілим класом. В умовах початкової школи найбільш ефективним і економічним буде варіант роботи з класом. У випадку складних

набуття дітьми навичок самостійної діяльності на основі осмислення вже наявних знань і вмінь. З іншого боку, вона спрямована на отримання конкретного результату чи рішення, що сприяє вдосконаленню означених навичок і розвитку особистісних якостей (самостійності, ініціативності, творчості тощо).

Дослідниця відмічає, що метод проектів дозволяє організувати діяльність дітей старшого дошкільного віку так, щоб кожен відчував себе повносправним учасником подій, дії якого в колективі досить значимі та цінні. Участь у роботі колективу пробуджує у дитини потяг до індивідуального розвитку [7].

Існує безліч класифікацій освітніх проектів в залежності від їх змісту, спрямованості, завдань тощо. За видом діяльності дослідниками (Т.В. Лопухіна, О.М. Пехота, Є.С. Полат, О.О. Стягунова та ін.) частіше виділяються такі типи проектів, як-от: творчі, інформаційні, дослідницькі, ігрові або рольові, практико-орієнтовані або прикладні. Виокремлюють проект-розповідь, конструктивні (включають ігрові), екскурсійні проекти (М.Б. Романовська). Дослідниця Л.А. Швайка, вивчаючи тематику та зміст проектів, що найчастіше використовують в роботі з дітьми старшого дошкільного віку, залежно від домінуючих методів виділяє серед них ігрові, творчі та пізнавальні [4].

Ігрове проектування стоїть в означеній класифікації на першому місці. У роботі з дошкільниками найбільш зручний ігровий момент методу проектів, оскільки гра виступає домінуючим видом діяльності. Використання ігрової форми цього методу допомагає привчати дитину до вирішення поставленої мети і одночасно набуття нею необхідних знань (Г.Г. Ващенко). У грі дитині легше переборювати труднощі, які виникають при вирішенні поставленого ігрового завдання, бути цілеспрямованим, ініціативним, доводити розпочате до кінця. Організація самостійної роботи під час ігрового проектування вимагає від дошкільників відповідальності за результати своєї діяльності та чіткого розуміння цілей (Т.В. Качеровська).

Серед особливостей ігрових проектів дослідники виокремлюють дуже високий ступінь творчості. Часто учасники беруть на себе певні ролі та імітують їх соціальні і ділові стосунки, які ускладнюють вигаданими ситуаціями (О.М. Пехота). Тому у сучасних дослідженнях пропонуються такі види ігрового проектування як рольово-ігрове проектування (О.М. Мачехіна), соціально-ігрове (О.В. Малахова).

Таким чином, ігровий проект може включати одночасно всі види діяльності (спілкування, трудову, ігрову, пізнавальну), що сприяє розвитку діяльнісного критерію самостійності.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших висновків з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. У роботі дошкільного навчального закладу використання методу проектів створює умови для реалізації наступних задач виховання самостійності у дітей дошкільного віку: сприяти активізації дитячої самостійної діяльності, розвивати мотивацію до неї, її практичну спрямованість; розгортати виховний процес згідно бажань та пропозицій дітей, сприяючи тим самим становленню у них відповідальності за власне рішення, цілеспрямованості у досягненні поставленої мети; розвивати самостійність дітей засобами ігрової діяльності.

Аналіз педагогічних досліджень у галузі проектно-діяльності підтверджує можливість її використання з метою виховання самостійності як особистісної

працювати з великим обсягом інформації; володіти методами співробітництва; володіти новітніми технологіями. Серед форм роботи, що сприяють ознайомленню педагогів з методом проектів, авторський колектив на чолі з Л.А. Швайкою виділяє: консультації, семінари-практикуми, педагогічні ради, конференції, тренінги [4].

Що дає проектна діяльність педагога при побудові взаємодії з дітьми дошкільного віку? Поширення проектної технології в роботі сучасних дошкільних закладів пов'язане з реалізацією завдань компетентісно орієнтованого підходу, який сьогодні постає одним із пріоритетних напрямків розвитку дошкільної освіти (А.М. Богуш, Н.В. Гавриш, О.Л. Кононко, Т.І. Поніманська та ін.). Адже за допомогою методу проектів можна розширювати соціальний досвід дошкільника, сприяти застосуванню ним набутих знань та навичок у вирішенні поставлених задач, у власній поведінці на основі засвоєних норм та цінностей суспільства; спрямовувати його на особистісну самореалізацію, саморозвиток; формувати базові якості, необхідні особистості для вирішення різних життєвих ситуацій. Відповідно до теми нашого дослідження, особливу увагу привертають можливості застосування методу проектів у вихованні самостійності як базової якості у дітей дошкільного віку.

Досліджуючи питання виховання цілісної особистості дошкільника на сучасному етапі, психолог Т.О. Піроженко підкреслює важливість розвитку у нього особистісних якостей, які сприятимуть самовизначенню, самореалізації, самостійності. Дослідниця відзначає можливості проектної технології як реальної практики особистісно орієнтованої освіти. З метою досягнення високого рівня розвитку означених особистісних якостей, вона пропонує авторську технологію психолого-педагогічного проектування. Завдяки їй застосуванню дитина вчиться визначати самостійно мету власної діяльності і спрямовувати свої зусилля на її реалізацію. У означеній технології підкреслюється важливість спільної діяльності дорослого і дитини, де бажання і прагнення дитини через використання різноманітних виховних впливів педагога переходять на більш високий рівень – рівень творчої реалізації власного задуму дитиною [2].

Важливою особливістю методу проектів є можливість врахування інтересів і потреб кожної дитини залежно від її віку та індивідуальних особливостей (В. Маршицька). Характерною рисою проектів виступає їх спрямованість на вирішення будь-якого практичного завдання і створення певного продукту (О.І. Савенков). Це створює умови для залучення кожної дитини до цікавого їй виду діяльності, в якій вона поступово оволодіває способами здійснення цієї діяльності та виявляє бажання досягти поставленої мети чи очікуваного результату. Такі прояви самостійності у діяльності згодом переходять у самостійність особистісну, коли дошкільник проявляє власну ініціативність та активність у пошуку і засвоєнні нових знань (Л.Д. Морозова), критичність і незалежність при оцінюванні результатів діяльності, усвідомлює необхідність бути відповідальним за свою роботу (Л.А. Швайка).

На думку педагога О.О. Хілтунен, саме у проектній діяльності дитина може побачити, осмислити, апробувати практично результат власної діяльності. Щоб це зробити, їй потрібні навички самостійного мислення і пошуку рішення, уміння аналізу, синтезу, прогнозування і побудови причинно-слідчих зв'язків. Таким чином, проектна діяльність потребує, з одного боку,

індивідуальних ситуацій, арт-терапевтичне заняття має проводити підготовлений фахівець (практичний психолог або соціальний педагог).

2. Проводити арт-терапевтичні заняття можна у своєму класі, враховуючи те, що учні звикли до цього кабінету і відчують себе у ньому затишно і безпечно, що є важливою умовою при проведенні корекційних занять.

3. Тривалість заняття має не перевищувати 45 хв., часу, до якого звикли діти у початковій школі.

4. Якщо вчитель має проводити спеціальну корекційну арт-терапевтичну програму, яка має 12-16 занять, наприклад, на зниження рівня тривожності або покращення процесу адаптації до умов початкової школи, то заняття варто проводити не більше 1-2-х разів на тиждень.

Обов'язковою умовою для проведення арт-терапевтичних занять є вільний вибір дітьми матеріалів. На відміну від звичайних уроків образотворчого мистецтва, де чітко визначена тема і техніка виконання, на кожному арт-терапевтичному занятті кожному учневі має бути представлений вільний вибір різноманітних матеріалів, таких як: олівці, фломастери, кольорова крейда, акварель, гуаш, пензлі різних розмірів, папір різного формату і кольору, картон, фольга тощо.

На початку вчитель, який виконує роль арт-терапевта, пояснює учням, у чому буде полягати їхня спільна робота. Як правило, підкреслюється, що вона не припускає спеціальних художніх здібностей чи навичок і не ставить своєю метою створення «високомистецьких творів», наголошується на вільному самовираженні учнями за допомогою будь-яких матеріалів і засобів, що мають в їх розпорядженні.

Вчитель початкових класів, який проводить арт-терапевтичні заняття, має враховувати схильність кожного учня до індивідуального, властивого для нього темпу діяльності. Далеко не всі діти здатні відразу включитися в образотворчу роботу. Можуть траплятися випадки, коли хтось із дітей не хоче виконувати якесь завдання. Повинно пройти кілька занять, перш ніж дитина зможе перебороти свій страх і почати малювати. Як правило, це трапляється на початку арт-терапевтичних занять.

Поступово, в міру того, як формуються психотерапевтичні відносини, у дітей виникає відчуття захищеності, внутрішнього комфорту, вони починають працювати більш природно з захопленням. У процесі арт-терапевтичної роботи виникають найрізноманітніші асоціації, почуття і спогади. Можуть проявлятися сильні переживання, у тому числі негативного характеру, такі як почуття гніву, агресії, тривожності, провини тощо.

Весь цей час учитель (арт-терапевт) знаходиться поруч із учнями. Він намагається не заважати їх роботі зауваженнями чи коментарями і прагне не перешкоджати прояву сильних, у тому числі й негативних емоцій. Учитель, час від часу ставлячи різні запитання, прагне встановити закономірний зв'язок між характером образотворчої діяльності дитини, її досвідом, актуальними взаєминами з іншими дітьми і її проблемами.

У структурі кожного арт-терапевтичного заняття повинні чітко прослідковуватися три складові частини.

- 1) введення і «розігрів» (займає приблизно від 10 до 25% часу заняття);
- 2) образотворча діяльність – «виконання» теми (від 30 до 40%);
- 3) обговорення і завершення заняття (від 35 до 40%).

Введення і «розігрів» припускають підготовку учасників до роботи,

створення атмосфери довіри і безпеки. Вчитель (арт-терапевт) повинен пояснити основні правила поведінки в ході заняття, іноді він може погоджувати ці правила з групою (він просить виявляти взаємну повагу, утримуватися від розмов і зауважень, що можуть перешкоджати іншим).

«Розігрів» представляє собою різні способи налаштування на образотворчу діяльність. Для цього можуть бути використані техніки «Карлючки», «Мандала», «Малюнок по колу» тощо.

Етап образотворчої діяльності припускає вибір теми та її наступну розробку за допомогою образотворчих прийомів. Вибір теми може здійснюватися різним способом і визначатися характером групи. Так, учитель може запропонувати одну чи декілька тем на вибір, орієнтуючись на склад групи. Після вибору теми учасники приступають до її «розкриття» та «розробки» за допомогою образотворчих засобів, як правило, не розмовляючи. Передчасні оцінки робіт один одного небажані, оскільки можуть вивести дитину зі стану занурення у творчий процес і перешкодити щирому вираженню її почуттів.

На етапі обговорення і завершення діти розповідають про свою образотворчу діяльність чи коментарі до неї. Вони не просто описують намальоване, а намагаються розкрити свої почуття, асоціації, думки, пов'язані з своїми роботами. При цьому кожному надається можливість висловитися, іноді увага фокусується на одній чи декількох роботах. При розповіді учасника про свою роботу інші, як правило, утримуються від коментарів і оцінок, але можуть ставити автору запитання.

Висновки з даного дослідження. Таким чином, використання арт-терапії в умовах початкової школи є досить ефективним, адже малювання, гра максимально наближені до реальності та потреб молодшого школяра. Завдяки цим видам діяльності він вільно виражає себе, звільняється від напруження, підвищує самооцінку. Програючи в символічній формі життєві проблеми чи зображуючи їх на малюнку, він поступово навчається долати їх. Тому арт-терапія, особливо у молодшому шкільному віці, є «природним засобом самоцілення», і повинна застосовуватись не лише з метою корекції, а й у розвивальних, терапевтичних і профілактичних цілях.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку. На наш погляд, потребує розробки й дослідження проблеми виховних і розвиваючих можливостей арт-терапії у роботі з молодшими школярами.

Summary. The article is sanctified to the study of features of the use of art-therapy in the conditions of initial school. Factors that influence on realization of the group art-therapy reading with junior schoolchildren are analysed. The structure of realization of art-therapy of the group reading is considered with the students of midchildhood. **Keywords:** art-therapy, junior schoolboy, initial school, group art-therapy employments.

Резюме. Стаття посвящена изучению особенностей использования арт-терапии в условиях начальной школы. Проанализированы факторы, которые влияют на проведение групповых арт-терапевтических занятий с младшими школьниками. Рассмотрена структура проведения арт-терапевтического группового занятия с учениками младшего школьного возраста. **Ключевые слова:** арт-терапия, младший школьник, начальная школа, групповые арт-терапевтические занятия.

Резюме. Стаття присвячена вивченню особливостей використання

учнів. Вона більш перспективна, ніж традиційна система навчання, оскільки дозволяє використовувати активні види пізнавальної діяльності, застосовуючи необхідний мінімум засобів навчання (Д.В. Чернилевський). Інформація, яку учні отримують від педагога під час проектної діяльності, стає засобом опанування нових знань, а не метою всього процесу навчання. Для цього у проектній діяльності наявні складові, які сприяють розвитку умінь самостійного опанування знаннями та навичками. Це - проблемний підхід, елементи пошуку, дослідження, творчий характер діяльності, різноманітність форм самостійної діяльності учнів і спрямованість їх на оволодіння новими способами пізнавальної діяльності (О. Онопрієнко). Використання проектної технології сприяє розвитку в учнів творчого мислення, самостійного планування своїх дій, апробації засвоєних способів та засобів роботи (Т.В. Лопухіна, О.О. Стягунова).

Поряд з цим, проектна технологія може використовуватись не тільки з метою кращого опанування знаннями і розвитку інтелектуальної сфери взагалі. Вона створює широкі можливості для соціального та психологічного розвитку особистості. Робота в колективі під час вирішення задач проекту надає можливість оволодіти комунікативними вміннями та навичками, застосовувати їх для опанування різних соціальних ролей, сприяє набуттю широких людських контактів, знайомству з різними культурами і різними точками зору на одну проблему (І.М. Богданова).

Означені можливості проектної технології дозволили з часом використовувати її не лише у навчальному процесі шкіл, середньоспеціальних та вищих навчальних закладів, а також запровадити у виховний процес дошкільних навчальних закладів. Використання методу проектів та проектна діяльність в дошкільному закладі сприяють модернізації педагогічного процесу та дозволяють вирішувати актуальні питання дошкільної освіти.

Так, дослідниця О.В.Ковшар зазначає, що проектна технологія в дошкільному навчальному закладі змінює позицію вихователя від носія знань до організатора спільної діяльності, порадника і друга у ній. Дозволяє поєднувати у виховному процесі засвоєння теоретичних знань з їх застосуванням на практиці для вирішення конкретних задач. Серед вимог, які дослідниця висуває до проектів у дошкільному закладі: доступність завдань розумінню дитини, їх зацікавленість у проекті, спрямованість на розвиток дослідницького мислення дітей [3].

Цю думку підтримує дослідниця Л.Д. Морозова. Вона відмічає, що незалежно від виду проекту, в ході його реалізації необхідний супровід дорослого. Він допомагає дітям побачити проблему, викликає у них інтерес та зацікавленість у сумісному вирішенні поставлених задач, допомагає шукати необхідні для цього знання та оволодівати новими вміннями та навичками. З метою вдалого застосування методу проектів, педагог має дотримуватись певних етапів роботи над ним: цілепокладання, розробка плану діяльності (до кого звертатися по допомогу, де шукати інформацію, яке обладнання та приладдя використовувати), виконання проекту, презентація продукту проектної діяльності, підведення підсумків і визначення нових задач [5].

Слід зазначити, що для організації успішної проектної діяльності вихователь має володіти певними якостями: мати певні знання та навички щодо організації проектної діяльності; мати організаторські здібності; вміти встановлювати довірливі взаємовідносини з дітьми та їх батьками; вміти

технологій. Дослідниця Н.М. Нікітіна розподіляє всі технології відносно цільової спрямованості на предметно орієнтовані і особистісно орієнтовані. Особистісно орієнтовані технології покликані сприяти розвитку особистісних структур і якостей, забезпечувати самовизначення та саморозвиток людини в її взаємодії зі світом [6].

Використання означених технологій педагогом спрямовує його на активізацію самостійної пізнавальної діяльності вихованців та учнів, а не на засвоєння ними готових знань, сприяє розвитку у них базових якостей (самостійності, відповідальності, дисциплінованості, розсудливості, ініціативності тощо) і спрямовує на пошук шляхів власної самореалізації. Більшість особистісно орієнтованих технологій навчання та виховання довели свою ефективність і активно використовуються педагогами багатьох країн у роботі з різними категоріями дітей. Серед таких дослідниця І.М. Богданова виділяє: навчання у співробітництві, технологію різнорівневого навчання, нові інформаційні технології, метод проектів [1].

З огляду проблематики нашого дослідження особливу увагу привертає метод проектів. Дослідники (В.В. Гузєєва, Т.М. Давиденко, Н.В. Матяш, О.М. Пехота, М.Б. Романовська, Г.В. Степанова, Т.І. Шашова та ін.) одногласно підкреслюють можливість проектної технології з метою розвитку особистісних якостей, в тому числі, самостійності.

Проектну технологію розуміють як творчу діяльність з розробки і впровадження комплексних інноваційних ідей (Н.Б. Борисова, Н.В. Кузьміна), як роботу, що самостійно планується та реалізується учнями (Т.В. Лопухіна, О.О. Стягунова), як спосіб організації педагогічного процесу, побудованого на взаємодії педагога і вихованця між собою та оточуючим середовищем під час реалізації поетапної практичної діяльності з метою досягнення поставлених цілей (І.В. Цветкова), як сукупність навчально-пізнавальних прийомів, що дозволяють розв'язати проблему за допомогою самостійних дій учня з подальшою презентацією результату (Є.С. Полат), як специфічний вид діяльності, спрямований на створення суттєво нових продуктів у результаті узгоджених творчих пошукових зусиль особистості (О.В. Ковшар).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою даної статті є теоретичний аналіз використання методу проектів у роботі з дітьми дошкільного віку з метою розвитку у них самостійності як базової якості.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Вперше метод проектів був запропонований в 20-х роках ХХ століття американськими дослідниками Дж. Дьюї та В.Х. Кільпатриком. Вони рекомендували використовувати «метод проблем» з метою активізації навчання учнів у співвідношенні з їх інтересами. Таким чином будувати процес навчання, щоб збагачувати індивідуальний життєвий досвід учнів та сприяти організації їх діяльності в соціальному середовищі. На їх думку, процес розвитку дитини можливий лише у діяльності, в якій вона отримує власний досвід шляхом докладання певних пізнавальних та практичних зусиль. З цією метою В.Х. Кільпатрик пропонував використовувати проекти таких видів: створювальні (продуктивні), споживчі, проекти вирішення проблеми та проекти-вправи [5].

Проектна технологія поєднує в собі кращі ідеї навчання та виховання, дозволяє урізноманітнювати педагогічний процес. Дослідники, в першу чергу, наголошують на її можливостях в плані активізації пізнавальної діяльності

арт-терапії в умовах початкової школи. Проаналізовано фактори, що впливають на проведення групових арт-терапевтичних занять з молодшими школярами. Розглянуто структуру проведення арт-терапевтичного групового заняття з учнями молодшого шкільного віку. **Ключові слова:** арт-терапія, молодший школяр, початкова школа, групові арт-терапевтичні заняття.

Література

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Лидия Ильинична Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
2. Браун Д., Педдер Дж. Введение в психотерапию: Принципы и практика психодинамики / Пер. с англ. Ю.М. Яновской. – М.: Независимая фирма «Класс», 1998. – 224 с.
3. Брусиловский Л.С. Музыкотерапия / Л.С. Брусиловский // Руководство по психотерапии. – Ташкент-Медицина, 1979. – 275 с.
4. Варій М. Й. Загальна психологія. Підруч. [для студ. психол. і педагог. спец.] / М. Й. Варій. – [2-ге видан., випр. і доп.]. – К.: «Центр учбової літератури», 2007. – 968 с.
5. Васильченко Л. Л. Формування основ духовності у молодших школярів у процесі навчання образотворчого мистецтва: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Васильченко Лариса Леонідівна. – Х. – 2006.
6. Груша Л. О. Педагогічні умови виховання емоційної культури дітей молодшого шкільного віку: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Груша Ляля Олександрівна. – Київ. – 2009.
7. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по креативной терапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т.М. Грабенко. – СПб.: Издательство «Речь», 2001. – 400 с.
8. Копытин А.И. Основы арт-терапии / Александр Иванович Копытин. – СПб.: Лань, 1999. – 252 с.
9. Копытин А.И. Руководство по групповой арт-терапии / Александр Иванович Копытин. – СПб.: Речь, 2003. – 320 с.
10. Лебедева Л.Д. Педагогические основы арт-терапии / Людмила Дмитриевна Лебедева. – СПб.: ЛОИРО, 2000. – 200 с.
11. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Людмила Дмитриевна Лебедева. – СПб.: Речь, 2003. – 256 с.
12. Мананикова Е. Н. Педагогическая психология: учебное пособие / Е.Н. Мананикова. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2007. – 224 с.
13. Подоляк Л. Г. Емоційний розвиток – показник готовності до шкільного навчання / Л. Г. Подоляк // Педагогічна житомирщина. – 2004. – № 4. – С. 7-8.
14. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студ. пед. ф-тів / Олександра Яківна Савченко. – К.: Генеза, 2002. – 368 с.
15. Складенко О. М. Психологічні детермінанти та психокорекція шкільних страхів у молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.М. Складенко. – К., 2005. – 20 с.

Подано до редакції 19.09.2011

УДК 378.937

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯПОНІІ НА ПРИКЛАДІ СИСТЕМИ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

*Синельник Вікторія Юрївна,
аспірант кафедри педагогіки
Луганського національного
університету імені Тараса Шевченка*

Постановка проблеми. Розвинуті країни або ті, що розвиваються, намагаються досягти успіху в економіці на міжнародному ринку. Для них вивчення національних мов є засобом для подальшого просування країни на арені глобального ринку. Виявляється, що головною метою вивчення іноземних мов є досягнення економічною конкурентоспроможності.

Актуальність тематики статті обумовлена глобалізацією нашої країни та спробою поліпшити якість знань іноземних мов громадян. Наша країна стикається з подібними проблемами в системі вивчення іноземних мов, що й Японія, тому вивчення її досвіду може бути корисним для нашої системи освіти.

Аналіз досліджень та публікацій. Як показав аналіз публікацій Reiko Hatori, Kayoko Hashimoto, Katsunosuke Namita, Gregory S. Poole, розуміючи значення ефективного вивчення іноземних мов громадянами для розвитку країни в цілому, Японія з 1980-х років намагається змінити систему вивчення іноземних мов. Приділяючи увагу системі освіти, уряд Японії намагається врахувати традиції і цінності нації, водночас орієнтується на міжнародну систему освіти. Останні двадцять років японські навчальні програми для закладів різних рівнів характеризуються підвищеною інтенсивністю.

Так, досить недавно англійська почалась вивчатися в молодших класах. В навчальні програми додаються такі нові предмети, як курс усного спілкування англійською мовою, підручники з британською англійською мовою були змінені на американський англійський варіант. Це свідчить про те, що вивчення іноземних мов відображає реалії, з якими стикається нація, та позначає путь, який країна обрала для майбутнього [1].

Концепт викладання іноземної мови в Японії завжди супроводжувався суперечностями. Сучасна система викликає ряд конфліктів. Так, ідея викладання англійської як другої мови була представлена в Японії головним чином завдяки іноземним викладачам, носіям мови, та японським викладачам, які вивчали методологію викладання в англійськомовних країнах. Але невелика кількість таких викладачів в університетах призводить до невільного розуміння принципів викладання англійської мови. До того ж, більшість викладачів-носіїв мови зустрічаються з проблемами культурного характеру, коли студенти не звикли до викладання предметів в західному стилі, а колеги-японці не виявляють бажання до співробітництва через брак комунікативних умінь з англійської мови. Це призводить до зменшення кількості іноземців, які приїжджають до Японії з метою викладання [2].

Мета нашого дослідження полягає в тому, щоб зробити огляд існуючих проблем в системі вивчення іноземних мов в Японії.

Завданням дослідження є виявлення сучасних успіхів та недоліків середньої та вищої освіти щодо змін в системі вивчення іноземних мов та

система упражнень. **Ключевые слова:** комунікативний підхід, аудіювання, відеофільм, система упражнень, методика використання.

Summary. The problems of video films' usage on the lessons of English, creation and application of Method Guides have been analyzed. Examples of tasks and the system of exercises to the film are shown. The film is divided into six fragments. The author considers the work aimed to demonstrate the efficiency of such methodology. **Keywords:** communicative approach, listening, video film, system of exercises, methodology of usage.

Література

1. Федоренко Ю. П. Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Федоренко Ю. П. – Полтава, 2005. – 212 с.
2. Верисокін Ю. І. Відео фільм як засіб підвищення мотивації учнів / Іноземна мова в школі. – 2003. – №5-6. – с.31-34.
3. Яхунів Т. О., Верисокін Ю. І. Типологія кіноінформації та її використання для навчання лексики соціокультурним компонентом / Іноземні мови.-2000.-№3. – с.33-36.
4. Англійська мова: Метод. вказівки до використання відеофільму "My Fair Lady" для студ. всіх спец. денної форми навчання / Уклад.: О.В. Климова. – К.: НУХТ, 2005. – 47 с.

Подано до редакції 25.09.2011

УДК 373.2.015.311

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Савченко Марина Василівна,
асистент*

Слов'янський державний педагогічний університет

Постановка проблеми у загальному виді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Зміна поглядів на освітньо-виховний процес сьогодення головною метою визначає не лише формування гармонійної, всебічно розвинутої особистості, а і забезпечення підростаючому поколінню можливості самореалізуватися, успішно функціонувати в різних умовах життєдіяльності. Завданням педагога постає надання дітям допомоги у набутті цього цінного досвіду - допомогти зрозуміти отримані враження, задати їм потрібний напрямок, знайти відповідні слова. Успішність цієї роботи залежить від активності самих дітей. Особливого значення при цьому набуває виховання у них базових якостей: самостійності, відповідальності, дисциплінованості, розсудливості, ініціативності тощо.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Останні десятиріччя вчені-теоретики та практики продовжують пошук нових ідей та шляхів розвитку сучасної особистості. Пріоритетним напрямком став пошук нових технологій, що сприяють вирішенню завдань сучасної освіти.

Технологія - це спосіб реалізації педагогічних підходів, цілей та принципів, змісту освіти, об'єднані в систему методів, форм і засобів, що його забезпечують (Н.М. Никітіна). У науці немає єдиної класифікації освітніх

Після виконання всіх вправ та повторення нових слів студенти переглядають відео фрагмент другий раз, після чого виконується наступна серія вправ. Студенти читають подані репліки та намагаються відповідати фразами-відповідями з фрагменту (10 речень):

What were the replies? 1. Captain, buy a flower off a poor girl. 2. There's a bloke there behind the pillar taking down every blessed word you're saying. 3. What's all the blooming noise? *etc.*

Відповідають на запитання за змістом переглянутого фрагменту (10 запитань):

Answer the questions: 1. What did Eliza do? 2. Why did Eliza begin to cry? 3. Why did a bystander decide Higgins to be a detective? *etc.*

Студенти розігрують (чи читають за ролями) діалоги з відео фрагменту:

Role play the dialogue between 1. A bystander and Eliza; 2. Eliza and Higgins; 3. Higgins and Colonel Pickering.

Студентам пропонується розповісти про переглянуті події від імені персонажів: **Tell the story near the theater as if you were** 1. Eliza; 2. Higgins; 3. Colonel Pickering; 4. A bystander.

Рекомендується присвячувати опрацюванню кожного наступного фрагменту 20-25 хвилин на початку заняття. Між фрагментами, взятими для опрацювання, залишаються необроблені частини, які студенти мають можливість переглядати дома самостійно. Крім вправ до кожного фрагменту в кінці методичного посібника розміщено повні діалоги фільму, що суттєво допомагає в роботі з групами студентів різного рівня знань.

Висновки. Таким чином, спираючись на викладене у статті, автор приходиться до наступних висновків:

1. За сучасних умов розвитку суспільства як ніколи раніше актуальним є питання формування комунікативних навичок з іноземної мови, що неможливо без розвитку навичок аудіювання та міжкультурної компетенції. Цю проблему було вирішено за допомогою розробки та використання методичного посібника для перегляду та опрацювання англійського відеофільму "My Fair Lady".

2. Використання відеофільму в навчальному процесі показало доцільність розбивки вправ на три етапи: до перегляду, після першого перегляду та після другого перегляду. Розроблена чітка структура сприяла засвоєнню матеріалу та зацікавленості студентів.

Актуальні напрями подальшої розробки окресленої проблеми. Використання такої методики продемонструвало її доцільність та ефективність, тому розробка подібних методичних посібників є актуальною та необхідною для впровадження у немовних вищих навчальних закладах на різних рівнях володіння іноземною мовою.

Резюме. В статті розглянуто питання доцільності використання відеофільмів на заняттях з англійської мови, створення та застосування методичних рекомендацій для опрацювання відео фрагментів фільмів. Показано приклади завдань до фільму, який розділено на шість фрагментів, продемонстровано систему вправ. **Ключові слова:** комунікативний підхід, аудіювання, відеофільм, система вправ, методика використання.

Резюме. В статье рассмотрены вопросы целесообразности использования видеофильмов на занятиях по английскому языку, создания и применения методических рекомендаций для работы с видеофильмами. Показаны примеры заданий к фильму, который разбит на шесть фрагментов, продемонстрирована

доцільності впроваджених реформ.

Виклад основного матеріалу. Система вивчення іноземних мов знаходиться під юрисдикцією Міністерства Освіти, Культури, Спорту, Науки та Технології Японії (МЕХТ), яке в 2003 оголосило про початок впровадження «Плану дій по розвитку японської нації з англійськими здібностями». Маючи за основу політику глобалізації країни, цей план спрямований на виховання громадян, які зможуть поліпшити фундаментальні знання іноземних мов та розвинути комунікативні навички, щоб приймати участь в міжнародних діях.

Виходячи з того, що англійська мова вважається спільною міжнародною мовою, більшість дій міністерства згідно цьому плану направлена на поліпшенні саме системи вивчення англійської мови.

За останні декілька років Міністерство Освіти Японії сформулювало певну систему заходів, які мають за мету загальне поліпшення системи вивчення англійської мови та досягнення громадянами кращого рівня володіння іноземною мовою. Ці заходи направлені на підвищення рівня кваліфікації вчителів іноземних мов, поліпшення методів викладання, створення більше ефективних навчальних планів, покращення системи відбору абітурієнтів вищих навчальних закладів [4].

Згідно з планом міністерства зростаюча кількість сучасних початкових шкіл в Японії пропонує уроки англійської мови. Програма занять обирається індивідуально школою, даючи змогу викладачам самостійно планувати оригінальні дії. Згідно з цим планом ученики п'ятого-шостого класів початкової школи повинні вивчати англійську мову принаймні раз на тиждень, а учні молодших класів повинні знайомитися з мовою в рамках спеціальних заходів. Така позиція міністерства викликає певні незадоволення освітян Японії, які базуються на розумінні мети початкової освіти як розуміння учениками загальної необхідності освіти. Ситуація з викладанням англійської мови в початкових класах погіршується елементарною відсутністю кваліфікації викладачів, які зовсім не мають або володіють незначним досвідом викладання іноземних мов. Сумніви в доречності такого раннього та некваліфікованого викладання мови підкріплюється тим фактом, що воно викликає негативні емоції з боку вивчаючих, більшість яких не має бажання продовжувати вивчення англійської після закінчення першого семестру навчання [2].

Загалом, вивчання англійської мови в ранньому віці сприймається позитивно, як шаг в вірному напрямку розвитку країни, але воно повинно супроводжуватися вирішенням низки проблем. По-перше, організація занять с молодших класів повинна орієнтуватися не на вивчення англійської мови, як навчального предмету, а на ознайомлення учнів із засобом встановлення контакту з іноземцями. Тобто заняття з англійської не повинні зводитися лише к вивченню граматики, читання та письма, з чим стикається більшість початківців в вивчанні мови. Вони мають бути сконцентровані на розвитку мовленнєвих навичок та сприйманні мови наслух. По-друге, в при організації занять учителями не завжди вірно враховуються вікові особливості учнів. Так, вивчення англійської мови учнями шостих класів нерідко співпадає з процесом ознайомлення з мовою учнів другого класу, де викладання ведеться за допомогою ігрових форм, співу. Відсутність урахування вікових потреб учнів призводить до втрати їх зацікавленості.

Ще одна проблема системи вивчення іноземних мов пов'язана з відсутністю достатньої кваліфікації з боку викладачів. Більшість з них не була

достатньо готова до змін у навчальних програмах та появленню таких нових предметів, як усне спілкування. В рамках цього курсу викладання з перекладацьким або граматичним підходом, до якого більшість японців звикла протягом декількох десятиліть, було неефективним. Маючи за головну мету розвиток усних вмінь, система вивчення іноземних мов, потребувала нового комунікативного підходу. Але викладачам іноземних мов не завжди легко застосовувати саме комунікативний підхід, бо більшість викладачів здобували знання за допомогою інших методик та не пройшли курсу підвищення кваліфікації, тому не можуть ефективно впроваджувати комунікативні вправи під час своїх занять. Використання застарілих граматичного та перекладацького підходів до викладання іноземної мови обумовлено також необхідністю підпорядковувати заняття для виконання певного плану оволодіння учнями системи знань, необхідної для успішного проходження вступних іспитів у вищих навчальних закладах. Тому багато вчителів повинні самостійно вирішувати цю дилему та на свій розсуд розділяти заняття, концентруючи увагу на комунікативних навичках та комплексних вміннях, необхідних для складання іспитів [3].

Загалом, вивчення іноземних мов проходить в штучних умовах класних кімнат. Не зважаючи на те, що метою поліпшення знань іноземних мов громадянами Японії оголошено необхідність створення інтернаціоналізованого суспільства, вона не може адекватно сприйматися на особовому рівні кожним учнем. Адже якщо людина повинна вивчати мову в штучних умовах, для її ефективного засвоєння вона повинна мати досить чітку мотивацію. Нажаль, головними мотивами вивчення іноземної, частіше, англійської мови для сучасних японських школярів є проходження вступних іспитів в університетах або складання тестів та отримання диплома.

Японські студенти разом з північнокорейськими впродовж довгого часу по рівню проходження тесту TOEFL займають останні місця. Такі результати красномовно доводять необхідність подальшого реформування системи викладання іноземних мов в Японії та доречність впровадження змін в викладання іноземної, зокрема, англійської мови в школі.

Висновки. Таким чином, ми можемо дійти висновку, що японській системі освіти необхідно приділяти увагу різним аспектам викладання іноземної мови. Для того, щоб покращити рівень знань іноземних мов нації, зміни повинні стосуватися всіх аспектів системи та задовольняти певні умови. По-перше, для всіх учасників навчального процесу цілі вивчення іноземної мови повинні бути максимально чіткими та доречними. Вивчення англійської мови не повинно бути направлено лише на успішне проходження вступних іспитів в вислих навчальних закладах. По-друге, зміни повинні стосуватися розкладу всього навчального року. По-третє, реформи повинні бути направлені на покращення кваліфікації педагогічного складу, потрібно внести певні зміни в підготовку викладачів іноземних мов. Ефективна підготовка викладачів японського походження та носіїв іноземних мов, які виступають в ролі асистентів або самостійних викладачів, забезпечить більш якісний підхід викладання.

Резюме. Завдання статті полягає в огляді існуючих проблем в системі вивчення іноземних мов в Японії, позитивного досвіду та недоліків системи та в виявленні доцільності впроваджених реформ. **Ключові слова:** система вивчення іноземних мов, освіта, реформування системи освіти Японії.

фрагментах. Мовлення у фрагменті відеофільму, який використовується для навчання, є джерелом іншомовної лінгвістичної та екстралінгвістичної інформації, дає загальну характеристику відеоряду, конкретизує деякі деталі. Зоровий ряд показує середовище, обставини дії, є органічно пов'язаним з темою, може формувати певні додаткові асоціації, допомагає зрозуміти залежність, що існує між мовою, мовленням та ситуацією завдяки безпосередньому чуттєвому сприйняттю. Крім того, зоровий ряд автентичних матеріалів є різноманітним.

Таким чином, саме синтез слухової і зорової наочності забезпечує лінгвістичну та екстралінгвістичну основу, що є важливою умовою для оволодіння іншомовним мовленням, а співвідношення цих компонентів у відеофонограмі повинно вирішуватись в залежності від предмета вивчення. Саме фрагменти, які мають ідентичність зорового та звукового рядів, є матеріалом для вправ, що готують до аудіювання тексту, формують здогадку про значення незнайомих слів за контекстом.

Для дослідження цієї проблеми та впровадження методики було створено методичні вказівки, призначені для роботи з англійським фільмом "My Fair Lady", який відповідає вищезазначеним критеріям [4]. Для зручного використання у фільмі умовно виокремлено шість фрагментів, до кожного з яких розроблені ідентичні завдання та вправи. Перед опрацюванням кожного розділу необхідно продивитись відповідний фрагмент, що повинно супроводжуватись коментарями викладача. Завдання спрямовані на подібне ознайомлення із змістом фільму та живою англійською мовою, якою говорять герої. Перша група вправ – це завдання до перегляду відео фрагменту. Студенти знайомляться із незнайомою лексикою, використовують слова у вправах для закріплення. Наступний етап – це безпосередньо перегляд відповідного фрагменту. Після першого перегляду студенти виконують наступну серію вправ, а саме обирають правильний варіант з поданих трьох (завдання складається з 10 речень):

Watch the fragment 1 and choose the right variant: a, b or c.

1. People were going out of the ... a) cinema; b) café; c) theatre.
2. Eliza was ... a) a flower girl; b) a beggar; c) an actress.
3. People thought Higgins was ... a) a robber; b) a detective; c) a blackmailer

etc.

Визначають, чи подані речення є вірними (10 речень):

Define whether these sentences are true or false. If they are false, give the right variant. 1. It was snowing. 2. Eliza was speaking like a lady. 3. Eliza was selling roses in the street. *etc.*

Визначають, хто сказав подані фрази (10 речень):

Who said these words? (Eliza, Pickering, the elderly lady, Higgins or a bystander):

– Simple phonetics. The science of speech. That's my profession, also my hobby.

– Tell him where he comes from. If you want to go fortune-telling.

– Freddy, go and find the cab. *etc.*

Розставляють речення за порядком подій у фрагменті (10 речень):

Arrange these facts in the order they appear in the fragment: 1. People decided Higgins to be a detective. 2. Higgins said that Eliza was from Lisson Grove. 3. Eliza offered to buy some flowers to Colonel Pickering. *etc.*

мовленнєвого спілкування. Постійний розвиток науки і техніки спонукає до модернізації процесу навчання. З'являється багато відео-матеріалів, які дають викладачеві можливість використовувати їх у навчальному процесі, значно розширюючи сферу своєї професійної діяльності. Особливу роль в навчальному процесі грають художні та документальні фільми. Багатий аутентичний матеріал, природні ситуації спілкування, цікавий сюжет дають можливість для вивчення іноземної мови. Але використання такого матеріалу потребує методичної підготовки, розробленої системи вправ, підготовки студентів до такого заняття, без чого перегляд не буде мати навчального характеру.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою використання аудіо та відео технологій у навчальному процесі займалися у своїх наукових дослідженнях Тернопільський О.Б., Федоренко Ю. П. [1], Верисокін Ю. І. [2], Яхунов Т. О. [3]. Вчені відмічають, що використання навчально-методичних відеоматеріалів сприяє формуванню та розвитку комунікативної компетенції, підвищенню мотивації вивчення мови та є невичерпним джерелом навчального матеріалу.

Діяльність кожної людини пов'язана з великою кількістю психологічних факторів. Психологи стверджують, що саме використання аудіо та відео матеріалів у навчальному процесі значно покращує кінцеві результати і значно більше спонукає студентів до комунікативної діяльності. Використовуючи фрагменти відеозаписів ми спонукаємо до дії зорові та слухові центри людини, які, в свою чергу, впливають на процес засвоєння та запам'ятовування матеріалу. Використання відео та аудіо записів є також засобом гармонізації взаємин, мети, намірів, уявлень, думок усіх учасників навчального процесу. Така гармонізація забезпечує зберігання емоційного сприйняття навчальної дійсності і реагування на цю дійсність, що забезпечує створення оптимального психологічного клімату для навчання і здобуття найкращих результатів. Цей процес отримав в психології назву НЛП (нейролінгвістичне програмування) і був вперше розроблений в 70-х роках американськими дослідниками Р. Бендлером і Дж. Грайндлером.

В сучасній методиці використання аудіо і відео записів на занятті є не тільки доречними, але й обов'язковими. Робота з такими матеріалами на занятті урізноманітнює види діяльності студентів у процесі навчання іноземній мові. Аудіо і відео матеріали роблять заняття цікавим, підвищують рівень мотивації вивчення іноземної мови, дають можливість працювати з автентичними зразками іноземної мови [2], [3].

Мета статті – показати можливості використання відеоматеріалів на заняттях з англійської мови у немовному навчальному закладі на прикладі англійського відеофільму “My Fair Lady”.

Виклад основного матеріалу. Зупинимось докладніше на можливостях використання відеозаписів у процесі навчання іноземної мови. Потенціал відео методу для комунікативного викладання мови очевидний. З усіх доступних засобів він забезпечує найточніше відображення мови у користуванні, тому що вона вживається конкретними мовцями, тісно пов'язана з певною мовною ситуацією, а її комунікативна мета підсилюється цілим рядом візуальних закодованих немовних характеристик (пози, міміка, жести). При відборі фрагментів автентичних відеофільмів для навчання лексики велике значення має визначення раціонального співвідношення зорової та звукової інформації у

Резюме. В статті определена задача сделать обзор существующих проблем в системе изучения иностранных языков в Японии, позитивного опыта и недостатков современной системы и выявить уместность внедренных реформ. **Ключевые слова:** система изучения иностранных языков, образование, реформирование системы образования Японии.

Summary. The article is aimed at observation of the existing problems in the foreign language education system in Japan, positive experience and shortcomings of the contemporary system and appropriateness of the introduced reforms. **Keywords:** education system reformation in Japan, foreign language study, communicative approach.

Література

1. Kayoko Hashimoto. Language, Society and Gender: The Problem of Foreign Language Education in Japan / Kayoko Hashimoto // Cultural Study Centre, La Trobe University, Melbourne. — November, 1993. Режим доступу до журн. : <http://www.aare.edu.au/93pap/hashk93101.txt>
2. Namita Katsunosuke. Revision of Foreign Language Education Policy in Japan / Katsunosuke Namita // Hokkaido Information University. — 2006. Режим доступу до журн. : http://www.tru.ca/jsac2006/pdf/jsac2006_proceedings_namita_katsunosuke.Pdf
3. Poole Gregory. High Education Reform in Japan / Gregory S. Poole // International education journal. — Vol.4, No.3— 2003. — С. 149-176.
4. Reiko Hatori. A Policy On Language Education In Japan: Beyond Nationalism And Linguicism / Reiko Hatori // Second Language Studies, 23(2), Spring 2005, pp. 45-69.

Подано до редакції 14.09.2011

УДК 658.51 – 057

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ АРТ-МЕНЕДЖМЕНТУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

*Вакуленко Валентина Миколаївна,
доктор пед. наук, професор*

*Східноукраїнського національного
університету ім. Володимира Даля
Савельєва Валерія Сергіївна,*

*кан. психол. наук доцент
Донбаської державної машинобудівної академії*

Постановка проблеми. В останнє десятиріччя вітчизняна система вищої освіти збагатилася новими технологіями навчання, які ефективно переходять від репродуктивних до продуктивних форм і методів навчання і спрямовані на реалізацію ідей гуманізації освіти. Успіхів у процесі формування й розвитку особистості в різних аспектах можна досягти при вдосконаленні мети, змісту і технологій освіти. Велику роль у цьому відіграє спрямування навчання на отримання й накопичення майбутніми вчителями музики власного досвіду художньо-творчої діяльності.

Одним із засобів оновлення змісту професійної підготовки студентів

педагогічного ВНЗ може стати введення сучасних технологій навчання основам арт-менеджменту. Проте, як у теоретичних дослідженнях так і в практиці роботи вищої школи у підготовці учителів музики не накопичений матеріал для аналізу специфіки художньо-творчої діяльності в умовах технологічного забезпечення на основі специфіки арт-менеджменту (керування творчою діяльністю у сфері мистецтва).

Актуальність нашого дослідження визначається також соціальними умовами сучасної навчально-виховної практики вчителя музиканта як творчої професійно-підготовленої особистості, здатної до продуктивної діяльності, що передбачає розробку й засвоєння нових сучасних технологій і готова до практичної організації художньо-творчої діяльності.

Аналіз досліджень та публікацій. Різні аспекти професійної підготовки вчителів музики розроблялися в працях таких дослідників, як С. Борисова, Н. Гвоздева, А. Мартинюк, Г. Падалка, Л. Сбітнева, Г. Швченко. Велику роль у дослідженні цієї проблеми у галузі створення педагогічних технологій велику роль відіграли роботи сучасних теоретиків і практиків: В. Безпалько, В. Боголюб, Г. Ільїної, М. Кларіна, А. Копилової.

У контексті нашої проблеми в роботах Л. Арчажнивої, Н. Бородіної, О. Палюкова, Б. Юсупова та ін. порушується проблема необхідності розробки технології формування готовності педагога-музиканта до професійної діяльності з урахуванням її специфіки. Відповідно на фоні загального зміцнення тенденції до гуманізації освітнього процесу, підсилення в ньому активно-творчого характеру діяльності тих, хто навчається варто переглянути звичайні прийоми й засоби педагогічного впливу. У викладанні предметів художнього циклу у вищій школі існує ще чимало труднощів, які стосуються вдосконалення педагогічних технологій у викладанні мистецтва. Ця ситуація ускладнюється тим, що за останні роки значно знизилась кількість абітурієнтів на мистецько-педагогічні факультети. Це пояснюється недостатньою спеціальною підготовкою абітурієнтів, а традиційні технології й методи навчання розраховані на більшу підготовлену й інформовану частину студентів, які навчаються у ВНЗ.

Предметом нашого дослідження були сучасні технології арт-менеджменту в професійній підготовці майбутніх вчителів музики.

Мета статті - теоретично обґрунтувати ефективність використання сучасних технологій арт-менеджменту як основи підвищення якісного рівня професійної підготовки майбутніх вчителів музики.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо зміст і сутність технології викладання мистецтва, що реалізує зміст навчання, здійснює цілеспрямовану сукупність педагогічних і етико-психологічних процедур, які, у свою чергу, регулюють операційний склад діяльності студентів, її структуру і розвиток. Технологія викладання мистецтва повинна бути орієнтована на дидактичне використання наукового знання, наукову організацію навчального процесу з урахуванням емпіричних інновацій викладачів і спрямована на досягнення високих результатів у вихованні, розвитку й навчанні особистості студентів.

Специфіка арт-менеджменту заснована на двох сторонах діяльності: естетичної й організаційної, тому не випадково його сьогодні розглядають як один із функціонально-рольових видів творчої діяльності, пов'язаний із процесами відбору, збереження, виробництва й розповсюдження художньо-естетичних і культурних цінностей.

психологическим напряжением молодежи в данный период. Физические упражнения положительно влияют на состояние высокой умственной работоспособности студентов во время учебной деятельности.

Summary. Training of highly qualified specialists is the urgent task of national education. Important role in this issue plays physical education in higher education. Therefore, the formation of future professional activity to physical activity that leads to the manifestation of initiative, commitment, determination, is an important tool to improve physical, mental health and at the same time, an indicator of efficiency of training.

Focuses on the organization of physical education students during the record-examinations. This is associated with significant psychological stress in young people present. Exercise positively affect the state of high mental capacity of students during learning activities.

Література

1. Лещенко Г.А. Формування позитивної мотивації школярів до систематичних занять фізичними вправами: Дис... канд. пед. наук: 13.00.09. – Кривий ріг, 2002. – 189с.

2. Методические указания к профессионально-прикладной физической подготовке, самоконтролю при физических нагрузках и психорегуляции. – Киев: УМКВО, 1989.– 112с.

3. Носко М.О. Теоретичні та методичні основи формування рухової функції у молоді під час занять фізичною культурою та спортом: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.09/Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2003. – 53с.

4. Третьяков Н.А. Самостоятельные занятия в системе физического воспитания студенток педагогических институтов: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / МГПИ. – М., 1988. – 22с.

5. Чудная Р.В. Адаптивное физическое воспитание. – К.: Наукова думка, 2000. – 358 с.

6. Щербак П.И. Формирование у студентов педагогических институтов потребности в физическом совершенствовании: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1994. – 188 с.

Подано до редакції 10.09.2011

УДК 372: 881.111.1

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОФІЛЬМІВ НА ЗАНЯТТІ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА ПРИКЛАДІ ФІЛЬМУ “MY FAIR LADY”

Климова О. В.,

кандидат філологічних наук, доцент

Національний університет харчових технологій

Постановка проблеми в загальному вигляді. На сучасному етапі розвитку нашого суспільства зростає значущість англійської мови як мови міжнародного спілкування. Процес навчання реалізується відповідно до реального спілкування, завдяки моделюванню основних закономірностей

регулюючи емоційний та психофізичний тонус, аутогенне тренування сприяє повноцінному відпочинку студентів, подоланню дратівливості, схильності до надмірного хвилювання, різноманітних страхів, мобілізації власних інтелектуальних і творчих можливостей. Таке тренування дає можливість студентам відновлюватись і підтримувати високу працездатність, коригувати свою поведінку в напружених умовах заліково-екзаменаційної сесії.

Висновки. Таким чином, узагальненою характеристикою впливу фізичних вправ є стан високої працездатності студентів у навчальній діяльності. Їх характеризує здатність до швидкого відновлення; емоційна і волева стійкість до несприятливих факторів; успішне виконання навчальних вимог; висока організованість і дисципліна у навчанні, побуті й відпочинку; раціональне використання бюджету вільного часу для формування гармонічної та всебічно розвиненої особистості.

Аналіз досвіду освітньої та виховної практики свідчить, що залишається актуальною проблема дефіциту рухової активності, зниження імунітету та поширення пов'язаних з цим захворювань серед студентів вищих закладів освіти.

Зазначені явища зберігають стійку тенденцію, що обумовлюється протиріччям між декларативним та реальним ставленням до фізичної культури, відбивається на стані здоров'я, фізичному розвитку й підготовці студентів, їхніх ціннісних орієнтаціях, ставленні до власного фізичного та психічного благополуччя і, врешті - рещт, на майбутній професійній діяльності.

Подальші дослідження передбачається провести у напрямку вивчення шляхів оптимізації навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів на основі актуалізації їх фізкультурної діяльності.

Резюме. Підготовка висококваліфікованих фахівців є актуальним завданням національної освіти. Важливу роль у даному питанні відіграє фізичне виховання у вищих навчальних закладах. Тому формування активності майбутніх фахівців до фізкультурної діяльності, яка зумовлює прояв ініціативності, цілеспрямованості, рішучості, є важливим засобом поліпшення фізичного, психічного здоров'я й, у той же час, одним з показників ефективності процесу професійної підготовки.

Акцентується увага на організації фізичного виховання студентів під час заліково-екзаменаційних сесій. Це пов'язано зі значним психологічним напруженням молоді у даний період. Фізичні вправи позитивно впливають на стан високої розумової працездатності студентів під час навчальної діяльності.

Резюме. Подготовка высококвалифицированных специалистов является актуальной задачей национального образования. Важную роль в данном вопросе играет физическое воспитание в высших учебных заведениях. Поэтому формирование активности будущих специалистов к физической культуре, которая обуславливает проявление инициативности, целеустремленности, решительности, является важным средством улучшения физического, психического здоровья и, в то же время, одним из показателей эффективности процесса профессиональной подготовки.

Акцентируется внимание на организации физического воспитания студентов при зачетно-экзаменационных сессиях. Это связано со значительным

Тому, під „арт-менеджментом” розуміється, по-перше, не стільки керування закладом культури, скільки художньо-творча діяльність, яка спрямована на регулювання процесів у сфері культури й мистецтва, вплив на економічну, політичну, соціальну й духовну складові суспільства; а по-друге, через звернення до традиційного розуміння „арт-менеджменту” як виключної компетенції керівників „культурних організацій” (директорів театрів, музеїв, галерей тощо), з урахуванням специфіки організації й управління творчою діяльністю у сфері мистецтва, під „арт-менеджментом” розуміється прагнення людини шляхом своєї діяльності привести до певних гармонійних відношень потреби людей до мети досягнення вищого за рівнем, насиченого й динамічного культурного життя суспільства [1, с. 7].

Арт-менеджер має достатньо широке коло діяльності, оскільки художньо-творчий продукт дуже різноманітний. Під цим можна розуміти й виробництво різноманітних шоу-програм, концертів, фестивалів, конкурсів, авторських вечорів, виробництво аудіо й відеопродукції та ін. Окрім того, як відмічає дослідник Г. Новикова, арт-менеджер має безпосередній вплив на формування громадської думки, міркування й смак публіки, залучаючи її до освоєння, а можливо, в подальшому й утворення культурних цінностей. Тому він повинен вирішувати завдання пізнавального, практично-перетворювального, рекреаційного характеру.

На думку О. Командишко назріла необхідність формування педагогічної компетентності спеціалістів, які володіють інноваційними підходами до вирішення різноманітних освітніх завдань. При цьому необхідно **насичення** освітнього простору активними формами проектно художньо-творчої діяльності студентської молоді [3, с. 72]. Вона виділяє основні функції арт-менеджменту:

1) загальні функції в художньо-проектній і організаційно-творчій діяльності: планування, організація, мотивування, контроль;

2) специфічні функції: збагачення досвіду художньо-творчої діяльності, що передбачає – „занурення” в художньо-проектну діяльність (з наступною організацією окремих проектів). Тут домінує, перш за все, спонукання до самореалізації у професійній діяльності, до висування нових цілей і досягнення ефекту [3, с. 74].

Слід підкреслити, що арт-менеджмент, як галузь наукового знання й творчої діяльності знаходиться на перехресті педагогіки, культурології, економіки, психології, естетики, й наділена на вивчення проблем трансформації й співіснування цінностей у сучасному освітньому середовищі. Ураховуючи тісний взаємозв'язок проблем розвитку професійно-значущих якостей особистості й діалогу в самому широкому його розумінні, технології арт-менеджменту дозволяють об'єднати взаємодію механізмів діалогу цінностей між собою. Важливим є той факт, що: „Сама специфіка арт-менеджменту дозволяє включати такі механізми навчання студентів, які засновані на принципі діалогу культур. В той самий час будь-який процес культурної взаємодії має означену мету – досягнення нового, ціннісно-значущого результату (продукту діяльності). Звідси й особиста увага до проблем організації, управління цим процесом, що власне має справу вже з технологічними особливостями менеджменту й пов'язано з формуванням, трансформацією й взаємодією цінностей у сучасному освітньому середовищі” [2, с. 39].

До основного спектру діяльності й специфіки технологій арт-менеджменту в освітньому процесі Н. Бардіго, О. Булатова, О. Командишко, Г. Кузіцина відносять:

1. Вибір мети, стратегічне планування. Як відомо, мета – це свідомо передбачений результат діяльності, підсумкові межі, досягненню яких через виконання конкретних завдань, функцій направлена інноваційна діяльність. Цілі бувають загальні й специфічні. Загальні (стратегічні) – відбивають концепцію розвитку взагалі, а специфічні – розробляються в межах мети щодо основних видів діяльності. Сьогодні стратегічне планування є особливим видом діяльності — планової роботи, яка складається з розробки стратегічних рішень (у формі проєктів, програм і планів), що передбачають висунення таких стратегій поведінки відповідних об'єктів управління, реалізація яких забезпечує їх елективне функціонування й швидку адаптацію до умов зовнішнього середовища, які постійно змінюються. Щоб розробити стратегію, необхідно: а) поставити мету, усвідомити свої власні прагнення й бажання; б) зрозуміти, чого ви бажаєте досягти? Таким чином, важливий крок у побудові стратегії – це пошук засобів досягнення мети й відповіді на запитання: „Яким чином можна досягти цієї глобальної мети?”

2. Організація продуктивної (інноваційної) діяльності. Організувати діяльність означає упорядкувати її в цілісну систему з чітко означеними характеристиками, логічною структурою й процесом її здійснення. Як відомо, будь-який вплив передбачає присутність достатньо конкретно окресленої інформаційної бази.

3. Інформаційні дослідження тісно пов'язані з програмно-цільовою спрямованістю діяльності майбутнього спеціаліста й визначаються системою й характером маркетингових досліджень. Дана галузь знання входить у структуру навчання основам арт-менеджменту, що безумовно розширює можливості спеціаліста в дослідженні не тільки передбаченої аудиторії, але й вікових особливостей студентів, розвитку їх інтересів і художніх потреб в освітньому процесі. Сьогодні всі великі комерційні структури розвинених країн мають у своєму штаті підрозділи, які займаються інформаційною діяльністю.

4. Детальне планування й процес управління. Управління та регулювання будь-яких процесів, у тому числі й педагогічних, засновані на принципі зворотного зв'язку: суб'єкт управління (у даному випадку викладач) посилає команди виконавцю (об'єкту в керуванні – студент) і повинен отримати інформацію щодо результату діяльності. Без такого зворотного зв'язку неможливо досягти мети діяльності. Складання плану допомагає окреслити коло проблем, з якими зіштовхнеться викладач або весь колектив у процесі свого функціонування. Таким чином, це не тільки розробка детального графіку виконання робіт щодо реалізації педагогічної мети. Детальне планування: а) служить основою для передбаченої діяльності й оцінки її результатів; б) є важливим документом для стратегічного планування, керівництва до дій і контролю за виконанням.

5. Художнє проектування. Слід підкреслити, що засвоєння проєктних технологій в системі вищої освіти, адаптація експериментальних програм до запитів і пізнавальним можливостям студентської молоді ініціює перехід теорії й практики навчання на якісно нову сходинку розвитку. У зв'язку з цим технологія художнього проектування в умовах засвоєння арт-менеджменту

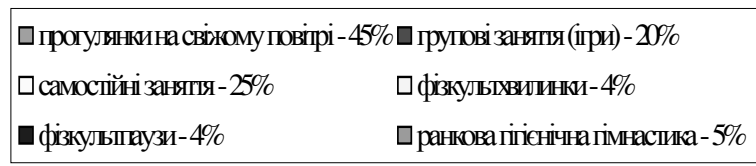
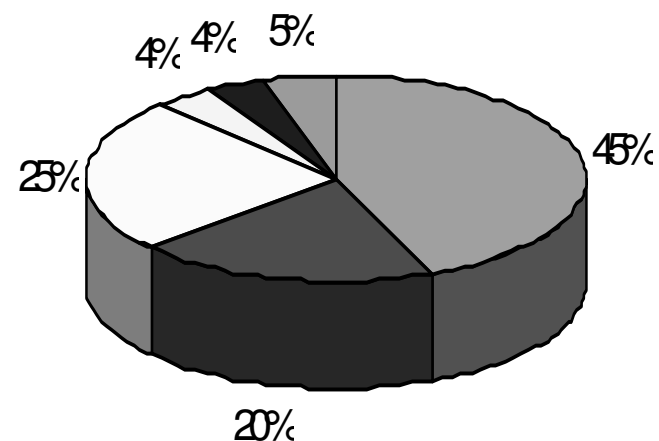


Рис. 1. Орієнтовний об'єм рухової активності студентів експериментальної групи у період заліково-екзаменаційної сесії

У даний період не ставляться завдання з оволодіння новими вмивами й удосконалення раніше вивчених. У процесі даних занять використовуються вправи на розслаблення, циклічні види помірної інтенсивності (ходьба, біг, їзда на велосипеді тощо).

Після здачі того чи іншого екзамену з метою прискорення відновлювальних процесів та зняття нервової напруги, повинні використовуватись помірні циклічні навантаження. Особливо ефективними у цей період будуть не тривалі спортивні ігри (волейбол, баскетбол, футбол тощо).

В екзаменаційний період рекомендується аутогенне тренування, як засіб психофізичної саморегуляції через самопереконавання, вплив на себе за допомогою логічних доводів і самонавіювання [2].

Суть аутогенного тренування полягала в тому, що на фоні м'язового розслаблення знижується психічна напруга студентів. Це допомагає знизити їх збудження, нервову та фізичну втому, подолати безсоння. Цілеспрямовано

об'єктивних факторів: місця проживання і відстані від нього до навчального закладу; розкладу занять і їх кількості; заліково-екзаменаційних сесій і канікул тощо [3,5].

У зв'язку з цим обов'язковими складовими режиму дня, що рекомендувались нами для студентів, є: ранкова гігієнічна гімнастика; прогулянки на свіжому повітрі; виконання комплексів вправ фізкультурних пауз під час самопідготовки до семінарських та інших занять; самостійні фізкультурні заняття за індивідуальним графіком; тренування у спортивних секціях, заняття в групах загальної фізичної підготовки; походи вихідного дня; правильний режим харчування та сну.

Акцентувалась увага на організації фізичного виховання студентів під час заліково-екзаменаційних сесій. Це пов'язано зі значним напруженням їх у даний період. Результати досліджень свідчать, що під час заліків інтенсивність навчальної праці підвищується на 35-50% по відношенню до навчальних занять [6]. Екзамени ж характеризуються певною невизначеністю результату, що є сильним стресоутворюючим фактором.

За таких умов заняття фізичними вправами є засобом зняття нервової напруги і збереження психофізичного здоров'я. Підвищена рухова активність у даному випадку відіграє роль охоронного збудження, оскільки такий спосіб нервово-емоційної розрядки є одним з найбільш ефективніших [1].

Крім того, безперервні заняття фізичними вправами під час сесії надають можливість студентам підтримувати стійкість організму до стресових факторів заліково-екзаменаційного періоду на достатньо високому рівні. Про це свідчать і відносно невеликі зрушення в їх фізіологічних і психомоторних функціях. Дані студенти менше хвилюються на екзаменах, у них зберігається більш високий рівень розумової працездатності в процесі екзаменів і відбувається більш швидке її відновлення.

Систематичні заняття фізичною культурою та спортом, що не припиняються під час екзаменаційних сесій, допомагають студентам підтримувати встановлений режим дня, вести здоровий спосіб життя, сприяють попередженню емоційно-психічної перенапруги. У цей період заняття фізичними вправами мають свою специфіку та особливості. Вони включають щоденну ранкову гігієнічну гімнастику, фізкультхвилинки й фізкультпаузи під час самостійної підготовки до заліків та екзаменів, прогулянки на свіжому повітрі до 1,5 години на день, раціональну організацію режиму роботи та відпочинку, харчування. Крім того, студентам пропонується проводити два рази на тиждень 40-ка хвилинні індивідуальні або групові заняття, переважно на свіжому повітрі [4]. Орієнтовний об'єм рухової активності студентів у період заліково-екзаменаційної сесії зображено на рис. 1.

допомагає розкрити можливості становлення професійної компетентності майбутнього спеціаліста.

На думку Г. Кузіної існує чотири види проектних рішень, з якими стикається спеціаліст:

а) прогнозне проектування, в ході якого розробляється стратегія розвитку об'єкта в означених умовах; виявляються перспективні культурні проблеми (проекти, які визначають стратегічний напрям в галузі культури, мистецтва, освіти, книгодрукування, тощо);

б) проектне прогнозування, в ході якого науково обгрунтовуються етапи прогнозу проектів різного рівня;

в) експериментальне проектування представляє собою практичну перевірку теоретичних моделей, яка здійснюється на означених рівнях і сферах соціокультурної діяльності;

г) поточне, типове проектування, в ході якого розробляються оперативні, тактичні програми, плани, які представляють собою організаційні види діяльності. Будь-який проект вбирає в себе задум (проблему), засоби реалізації (розв'язання проблеми) і отримані в процесі реалізації проекту результати. Кожний проект від виникнення ідеї до повного свого завершення проходить ряд сходинок свого розвитку. Повна сукупність сходинок розвитку утворює життєвий цикл проекту, який прийнято розділяти: 1) на фази; 2) фази на стадії; 3) стадії на етапи [1, с. 146].

Істотними є зауваження сучасних дослідників стосовно початкової фази проекту – проектування, що вважається єдиною для будь-якої практичної діяльності. Слід підкреслити, що технологія художнього проектування у навчанні студентів ВНЗ багатьма вченими розглядається як один із важливих методів збагачення художньо-естетичного досвіду й розвитку творчої уяви студентської молоді. При цьому художньо-естетичний досвід особистості цінний для неї тим, що отриманий зовні, він створює потужне живильне середовище культурного розвитку, творчості, уявлення, емоцій, смаків, образного мислення, поширює поле ціннісних переваг. У той же час, значення цього досвіду не обмежується тільки локальною, власною сферою загальнокультурної поведінки, зовнішнього оформлення свого спілкування чи тільки джерела знань про умовності взаємовідносин у суспільстві. Художньо-естетичний досвід – це все, що відбувається в культурному житті особистості, торкаючись почуттів, естетичної свідомості. Як зазначає Л. Печко, – „це зовнішні уявлення, але перероблені у внутрішньому світі особистості, які зберігають одночасно живу силу переживань і, разом із тим, які отримують вічне існування й здатність відтворюватись і народжувати нові творчі інтерпретації, завдяки своєрідному й особистісно-смісловому характеру” [5, с. 15].

6. Варіативність і програмно-цільова спрямованість. Принцип варіативності дає можливість педагогічним колективам навчальних закладів вибирати й конструювати педагогічний процес згідно будь-якої моделі, включаючи авторські. У цьому напрямку йде і прогрес освіти, а) розробка різних варіантів його змісту; б) використання можливостей сучасної дидактики в підвищенні ефективності освітніх структур; в) наукова розробка й практичне обгрунтування нових ідей і технологій та ін. При цьому важлива організація свого роду діалогу різних педагогічних систем і технологій навчання, апробування на практиці нових форм – додаткових і альтернативних державній

системі освіти, а також використання в сучасних умовах цілісних педагогічних систем минулого.

В цих умовах викладачу, керівнику (технологу навчального процесу) необхідно орієнтуватися в широкому спектрі сучасних інноваційних технологій, ідей, шкіл, напрямків, не витратити час на відкриття вже існуючого. Сьогодні бути педагогічно грамотним спеціалістом не можна без вивчення всього широкого арсеналу освітніх технологій.

Таким чином, впровадження сучасних технологій арт-менеджменту в освітню систему передбачає: а) висування на перший план творчих продуктивних знань; б) „поглиблення” в проектну художньо-творчу діяльність з наступною обробкою окремих елементів і дій; в) спонукання до самореалізації в професійній діяльності, висуванню нових ідей і педагогічних задумів.

У цьому зв'язку навчання основам арт-менеджменту допомагає розкрити можливості становлення професійної компетентності особистості студента, які в освітньому процесі ВНЗ не тільки не вичерпані, але й створюють особливе художнє середовище, крізь призму якої глибше усвідомлюються ціннісні орієнтації та значення професійної діяльності майбутнього вчителя музики.

Аналіз сучасних технологій дозволив нам виявити значущість проектною діяльності в професійній підготовці майбутніх учителів музики в умовах освоєння арт-менеджменту у підготовці студентів педагогічного ВНЗ. Це дало можливість виділити основні функції арт-менеджменту, метою яких є спонукання до самореалізації у професійній діяльності, висуванню нових ідей з наступною організацією творчих проектів.

Висновки. Таким чином, відповідно до проведеного аналізу та узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження нами визначено основні складові сучасних технологій арт-менеджменту: 1) технології проектування, спрямовані на систематичне створення нових „продуктів” у галузі музичного мистецтва; 2) сучасні педагогічні технології, спрямовані на залучення знань різних галузей та сполучення різнопланових видів діяльності для реалізації їх в проектній мистецькій діяльності; 3) технології викладання мистецтва, спрямовані на засвоєння системи методів, специфічних засобів і форм навчання й виховання для реалізації змісту мистецької освіти; 4) театральні технології, що сприяють якісному засвоєнню та реалізації вищезазначених технологій.

Резюме. У статті теоретично обґрунтовано ефективність використання сучасних технологій арт-менеджменту як основи підвищення якісного рівня професійної підготовки майбутніх учителів музики. Розкрито основні функції арт-менеджменту, спектр його діяльності та специфіка впровадження сучасних технологій арт-менеджменту в освітню систему. **Ключові слова:** арт-менеджмент, сучасні технології, професійна компетентність.

Резюме. В статье теоретически обосновано эффективность использования современных технологий арт-менеджмента как основы повышения качественного уровня профессиональной подготовки будущих учителей музыки. Раскрыты основные функции арт-менеджмента, спектр его деятельности та специфика внедрения современных технологий арт-менеджмента в образовательную систему. **Ключевые слова:** арт-менеджмент, современные технологии, профессиональная компетентность.

Summary. In the article in theory grounded efficiency of the use of modern

майбутніх фахівців до фізкультурної діяльності, яка зумовлює прояв ініціативності, цілеспрямованості, рішучості, є важливим засобом поліпшення фізичного, психічного здоров'я й, у той же час, одним з показників ефективності процесу професійної підготовки.

Аналіз досвіду освітньої та виховної практики свідчить, що залишається актуальною проблема дефіциту рухової активності, зниження імунітету та поширення пов'язаних з цим захворювань серед студентів вищих закладів освіти. Зазначені явища зберігають стійку тенденцію, що обумовлюється протиріччям між декларативним та реальним ставленням до фізичної культури, відбивається на стані здоров'я, фізичному розвитку й підготовці студентів, їхніх ціннісних орієнтаціях, ставленні до власного фізичного та психічного благополуччя і, врешті-решт, на майбутній професійній діяльності.

Особлива увага до занять фізичними вправами має бути під час заліково-екзаменаційної сесії, оскільки екзамен стають певним стимулом до збільшення обсягу і тривалості розумової роботи, інтенсифікації навчальної праці, мобілізації сил організму. У багатьох студентів у даний період виникають негативні емоції – невпевненість у власних силах, надмірне хвилювання, страх тощо. За таких умов заняття фізичними вправами набувають нового значення.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідження психолого-педагогічної літератури дозволило встановити, що проблему активності особистості та напрями її формування в процесі навчальної діяльності досліджували психологи: М.Й. Боришевський, Н.П. Галкіна, Ю.А. Міславський, Р.О. Пономарьова, А.В. Кульчицька й ін., а також педагоги: Є.В. Антіпова, В.Є. Гурін, П.І. Ключник, А.Г. Комков, Л.С. Кулигіна, В.І. Лозова, С.Г. Собко тощо.

Проблему самостійних занять фізичними вправами досліджували О.М. Козленко, Г.Б. Мейсон, Г.А. Пастушенко, К.Г. Плотников, В.В. Шерета та ін.; формування в молоді прагнення до фізичного самовдосконалення розглянуті в дослідженнях М.Д. Зубалія, М.П. Козленка, М.С. Солопчука, В.В. Столітенка та ін.

Не зменшуючи вагомий внесок вищевказаних науковців у педагогічну галузь, слід зазначити, що залишається актуальним питання активності студентської молоді до фізкультурної діяльності.

Метою даної статті є дослідження та обґрунтування ролі фізичного виховання під час заліково-екзаменаційної сесії студентів вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Ефективна підготовка фахівців у вищому навчальному закладі вимагає створення умов інтенсивної і напруженої творчої праці без перевантаження й перевтомлення у чергуванні з активним відпочинком і фізичним самовдосконаленням. Даним вимогам відповідає використання засобів фізичної культури і спорту з метою підтримання високої та стійкої навчальної активності й працездатності студентів. Забезпечення даної функції фізичного виховання є достатньо важливим у соціальному відношенні.

Режим дня студентів у значній мірі залежить від ряду зовнішніх

Література

1. Адам С. Использование результатов обучения // Болонский процесс: середина пути // Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И.Байденко. – М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. – 379 с.

2. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический проект, 2003. – 336 с.

3. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.

4. Хуторский А.В. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. научных тр. / Под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.

5. Кривоносова В.А. Професійна (управлінська) компетентність керівника вищого навчального закладу як складова якісного управління вищим навчальним закладом/ http://alma-mater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/NN15/11kvavnz.pdf

6. Сорочан Т.М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика : монографія / Т.М. Сорочан. - Луганськ : Знання, 2005. - 384

7. Резник С.Д. Новые приоритеты деятельности и моделирование качеств руководящих кадров высших учебных заведений [Текст] / С. Д. Резник, О. А. Сазыкина // Университет. управление: практика и анализ. - 2008. - № 6.

Подано до редакції 13.09.2011

УДК 379.8

РОЛЬ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІД ЧАС ЗАЛІКОВО-ЕКЗАМЕНАЦІЙНОЇ СЕСІЇ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

*Плацинда Тетяна Степанівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри фізичної
і психофізіологічної підготовки
Кіровоградська льотна академія
Національного авіаційного університету*

Постановка проблеми. Одним з важливих завдань національної освіти є підготовка висококваліфікованих фахівців. Тому основні напрями розбудови сучасної вищої школи вимагають пошуку ефективних шляхів здійснення професійної підготовки майбутніх спеціалістів, завданням яких є не тільки оволодіння фундаментальними фаховими знаннями, а й сприяння становленню культури здоров'я, виховання фізично, психічно і духовно здорового громадянина держави.

Важливим завданням вищих навчальних закладів є формування активності

technologies of art-management as bases of increase of high-quality level of professional preparation of future music masters. The basic functions of art-management are exposed, spectrum of his activity that specific of introduction of modern technologies of art-management in the educational system. **Keywords:** art-management, modern technologies, professional competence.

Література

1. Бардыко Н.С. Арт-менеджмент: [учебное пособие]/ Н.С. Бардыко, Е.Ф. Командишко – М.: Московский военный университет РФ, 2006, С. 52

2. Командишко Е.Ф. Арт-менеджмент: специфика, проблемы, перспективы развития: монография/Командишко Е.Ф. – М.: ИХО: РАО, 2009. – С. 39.

3. Командишко Е.Ф. Арт-менеджмент: новый опыт интеграционных технологий / Е.Ф. Командишко // Материалы всероссийской конференции М.– 2006, С.72 – 75.

4. Новикова Г.Н. Технологии арт-менеджмента / Г.Н. Новикова – М.: узд. Дом МГУКИ, 2001. – 178 с.

5. Печко Л.П. Искусство в развитии художественно-эстетического опыта формирующейся личности / Л.П. Печко // Эстетический опыт как источник активности творческого воображения в художественном образовании: сб. науч. трудов.– М., 2004. – С. 5 – 18.

Подано до редакції 14.09.2011

УДК 37.034

ПЕРІОДИЗАЦІЯ СИСТЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ

*Стягунова Ольга Олександрівна,
старший викладач кафедри педагогіки,
дошкільної і початкової освіти
Донецький інститут психології і підприємництва*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку педагогічної думки в Україні, коли одним із основних завдань є забезпечення національної спрямованості освіти і виховання, питання історії розвитку української народної педагогіки, її реалізації в навчально-виховному процесі дошкільних навчальних закладів є надзвичайно актуальним. Джерелом дошкільної педагогіки як науки є народна педагогіка, тобто емпіричні педагогічні знання, педагогічний досвід народу. В ній акумульовані виховний, освітній досвід, культура народу, його ідеал досконалої людини. Народна педагогіка увібрала в себе та зберегла унікальний досвід виховання й навчання дітей дошкільного віку, який витримав багатовікову перевірку на дієвість і дотепер не втратив своєї актуальності.

Народна педагогіка виникла як відповідь на об'єктивну соціальну потребу у вихованні, обумовлену розвитком трудової діяльності людей, і, звичайно, не може замінити книжку, школу, вчителя, науку. Вона старша за педагогічну науку, освіту як соціальний інститут, і спочатку існувала незалежно від них [3].

Сьогодні спостерігається справжній «національно-етнічний ренесанс», що виражається у відродженні національної самосвідомості, тяга в суспільстві до

свого коріння, культури предків. У зв'язку з цим доцільно здійснювати підготовку дитини до життя з урахуванням народних педагогічних ідей у процесі виховання. Народна педагогіка, за визначенням Г. Волкова, це сукупність уявлень, поглядів, думок, ідей, навичок і прийомів в області виховання, відображених у народній творчості яка включає різні види трудової діяльності, ремесла, традиції, звичаї, свята, обряди, мистецтво, фольклор, ігри, музику, танці, одяг, образотворче і декоративно-прикладне мистецтво і тому подібне [1, с.7]. В наш час все більше педагогів і психологів приєднуються до думки, що народна педагогіка є саме тим засобом, який водночас впливає на свідомість, відчуття і поведінку дитини.

Аналіз літератури дозволив нам сформулювати власне визначення української народної педагогіки (УНП), яке доповнює визначення запропоноване М. Стельмаховичем. Українська народна педагогіка визначається нами як галузь емпіричних педагогічних знань і досвіду українського народу, що виражається в домінуючих поглядах на мету та завдання виховання, в сукупності народних засобів, умінь і навичок виховання та навчання, опирається на народно педагогічні ідеї й доповнюється наступними поколіннями, виходячи з реалій сучасності.

Ідеї української народної педагогіки ми розглядаємо як напрям народнопедагогічної думки та переконання народу щодо використання в процесі виховного впливу опори на ті цінності, які несуть в собі виховний потенціал та впливають на формування свідомості підрастаючого покоління.

Ідеї української народної педагогіки, як основний компонент її структури, впроваджувалися у виховну народну практику в різні періоди розвитку УНП.

Мета роботи: проаналізувати періодизацію системи дошкільної освіти в контексті використання ідей УНП.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Структуру та зміст української народної педагогіки розглянуто в роботах М.Стельмаховича, Ю.Руденка, В.Кузя, В.Свтуха, А.Богущ, П. Дроб'язко, Н. Жмуд та ін. Роль народної педагогіки у вихованні підрастаючого покоління проаналізовано І.Бабій, Г. Батуриною, Т. Кузіною, Г.Волковим, І. Газіною, О. Гордійчук, І. Гутник І., Н. Лисенко та ін.

Цікавими для нашого дослідження є роботи з аналізу системи дошкільної освіти України Л.Пісоцької, О. Бондар, Н. Гарань, С. Дітковської, Л. Артемової, Т. Поніманської, І. Улюкаєвої та ін.

Виклад основного матеріалу. Пісоцька Л. здійснила ретроспективний аналіз становлення системи дошкільної освіти в Україні взагалі [2]. Авторка з'ясувала, що динаміка її розвитку містить декілька періодів. Л. Пісоцькою визначено сім періодів функціонування та розвитку системи дошкільної освіти в Україні та управління нею:

- середина XIX ст. - до 1917 р. - зародження дошкільного виховання та відкриття перших суспільних закладів;
- 1917-1940 рр. - становлення та розвиток суспільного дошкільного виховання;
- 40-і рр. XX ст. - розрухи та первинного відновлення після Другої світової війни;
- 50-60-і рр. XX ст. - відродження системи дошкільного виховання;
- 70-80-і рр. XX ст. - активне створення навчально-матеріальної бази системи суспільного дошкільного виховання та її стабільного розвитку;

5. Визначення механізму фінансово-економічної оцінки адекватних витрат на реалізацію освітніх програм. Забезпечити формування управлінської компетентності в системі підвищення кваліфікації можливо, якщо керівники будуть мотивовані на безперервний процес підвищення особистої кваліфікації, а освітня програма, яку створили на основі блочно-модульного принципу, будуть містити зміст, який розроблений з урахуванням специфіки управлінської діяльності керівників вищих навчальних закладів та сучасних вимог до них.

Необхідно також будувати навчання з урахуванням принципів освіти дорослих, які зацікавлено вивчають те, що їм необхідно і важливо, спираючись при цьому на особистий досвід та очікування швидкого застосування отримуваних знань. Крім того, організація сучасної освітнього процесу обов'язково повинна включати форми та методи активного навчання, яке направлено на розвиток творчого інтелекту, тих хто навчається, та ефективну підготовку професіоналів.

Висновки. Отже, підвищення професіоналізму управлінської компетентності керівника вищого навчального закладу в сучасних умовах стає важливою умовою успішності інноваційних процесів в освіті і має відбуватися в області освітнього менеджменту. Сьогодні керівники освітніх установ починають відчувати потребу в оволодінні навичками стратегічного проектування, системного моделювання протікають в установі процесів, організації ефективних міжособистісних і професійних комунікацій у педагогічному колективі. Таким чином, можна зробити висновок, що головним чинником якісного управління вищим навчальним закладом є наявність у керівника професійної управлінської компетентності.

Актуальні напрями подальшої розробки окресленої проблеми полягають в розробці педагогічних умов формування управлінської компетентності керівників ВНЗ.

Резюме. В статті розкрито компоненти професійної компетентності керівника ВНЗ, визначено сутність поняття “управлінська компетентність” та її структура, розглянуто основні чинники, що забезпечують вдосконалення освітнього процесу підвищення кваліфікації керівників освітніх установ у контексті формування їх управлінської компетентності. **Ключові слова:** управлінська компетентність, керівник вищого навчального закладу, сутність, структура.

Резюме. В статье раскрыты компоненты профессиональной компетентности руководителя вуза, определено сущность понятия “управленческая компетентность” и ее структура, рассмотрены основные факторы, которые обеспечивают совершенствование образовательного процесса повышения квалификации руководителей образовательных учреждений в контексте формирования их управленческой компетентности. **Ключевые слова:** управленческая компетентность, руководитель высшего учебного заведения, сущность, структура.

Summary. In the article the components of professional competence of the leader of higher educational establishments are exposed, the essence of the concept “administrative competence” and its structure are disclosed, basic factors which provide retraining of leaders of educational establishments in the context of forming their administrative competence are considered. **Keywords:** administrative competence, the leader of higher educational establishments, essence, structure.

керівника. Керівник вищого навчального закладу повинен охоплювати всі сфери діяльності науково-педагогічного колективу. Цьому критерію відповідає організаційно-управлінська класифікація, котра відображає загальні управлінські вимоги до керівника вищого навчального закладу. Класифікація організаційно-управлінських якостей керівників вищого навчального закладу складається з: [7]

- Професійна компетентність. Керівник володіє професійними знаннями та вміннями в сфері управління вищими навчальними закладами, знаннями роботи на zasadі ректора, досвід керівництва та прийняття участі в науковій, педагогічній та суспільній діяльності.

- Ділові якості. Керівник вміє приймати стратегічні рішення, підприємливість (тактика дій) та особистісна організованість.

- Організаторські якості. Керівник має вміти взаємодіяти з людьми: потяг до лідерства, вміти будувати співвідношення з управлінським персоналом, педагогами, співробітниками, аспірантами та студентами, органами управління, роботодавцями та ЗМІ, підбирати кадри, особистісний авторитет в суспільстві та в вищому навчальному закладі.

- Моральні (духовні) якості, культура поведінки в суспільстві.

- Політична культура. Керівник має розуміти інтереси держави, вищого навчального закладу, особистості педагога, співробітника, аспіранта та студента, вміння рахуватися з різними точками зору.

- Працездатність. Якість характеризується здатністю до тривалої здатністю до тривалої і напруженої творчої діяльності на керівній посаді у вищому навчальному закладі.

Аналіз складових, змісту та специфіки процесу підвищення кваліфікації керівників освітніх установ, вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду дають можливість стверджувати, що основними чинниками, що забезпечують вдосконалення освітнього процесу підвищення кваліфікації керівників освітніх установ у контексті формування їх управлінської компетентності, є наступні:

1. Визначення точних якісних вимог до керівників освітніх установ у відповідності зі стратегією розвитку регіону.

2. Реалізація найбільш ефективних (альтернативних традиційному) підходів до побудови змісту та організації освітнього процесу підвищення кваліфікації керівників освітніх установ відповідно до наступних складових:

- виявлення професійно-освітніх потреб через забезпечення можливості навчатися ініціювати пропозиції по моделюванню змісту освіти відповідно до еври з характером їх професійних проблем;

- побудова змісту освіти на основі актуальної професійно-орієнтованої проблематики конкретної групи;

- забезпечення ефективної взаємодії фахівців у професійно значущу співтоваристві при організації освітнього процесу;

- використання в освітньому процесі продуктивних освітніх технологій, які забезпечують максимальне наближення освітньої ситуації до реальної професійної діяльності (як за формою, так і за змістом) і актуалізацію результатів навчання у професійній діяльності.

3. Модернізація інформаційно-методичного забезпечення освітнього процесу підвищення кваліфікації керівників освітніх установ.

4. Побудова системи роботи освітньої установи по підбору і підготовки викладацьких кадрів, що забезпечують освітній процес.

- 90-і рр. XX ст. - кризовий стан та занепад суспільного дошкільного виховання внаслідок переходу економіки держави від планово-директивної до ринково-орієнтованої;

- з 2000 р. до теперішнього часу - усвідомлення управлінських помилок минулого десятиріччя, відродження та становлення дошкільної освіти.

Згідно з темою нашого дослідження ми розробили власну періодизацію етапів використанні ідей УНП в ДНЗ, спираючись на хронологічну послідовність розвитку народної педагогіки в Україні. Періодизація використання українських народнопедагогічних ідей у вихованні дошкільників заснована на узагальненому аналізі історичної ретроспективи та аналізі наукових праць видатних українських педагогів, філософів, письменників тощо.

У використанні ідей УНП в ДНЗ можна умовно виділити три періоди, починаючи з кінця XVIII століття до сьогодення:

I етап - кінець XIX століття – 1930 рр. – ідеї УНП громадських та культурно-освітніх діячів – С. Русової, О. Дорошенка, Б. Гринченка, А. Животка, Х. Алчевської, Н. Лубенець О. Пчілки.

С.Русова широко впроваджувала ідею УНП - опори педагогів та батьків у процесі виховання на історію рідного народу, його національно – патріотичні та духовні цінності.

Ідея залучення дітей до посильної праці, як основного засобу народного виховання реалізовувалася О.Дорошенко, А. П. Животко у збірці дитячих забав «Весняночка» подав більше десятка народних ігор для дітей дошкільного віку, тим самим впроваджуючи ідею української народної педагогіки – використання виховного потенціалу народних ігор, як засобу фізичного, морального та естетичного виховання дітей та ознайомлення з історією рідного краю, народною культурою та самобутністю. Система виховання, розроблена Н.Лубенець, побудована на принципах української народної педагогіки.

Ідея залучення дітей у діяльність, спрямовану на сприймання на особистісному рівні цінностей народного фольклору впроваджується у виховну систему, розроблену українською письменницею О.Пчілкою.

II етап – 1930 рр. -1989р. – радянський період у використанні ідей УНП в ДНЗ. Народнопедагогічні засади в працях провідних педагогів – А.Макаренка, Г.Вашенка, В.Сухомлинського.

Цей період характеризується тим, що використання ідей УНП має фрагментарний, частковий характер. Іноді в періодичному друці зустрічаються статті та тези про використання народного українського фольклору, елементів побутово-житкового мистецтва в вихованні дошкільнят, але єдиної системи майже немає. Проте в цей період Г.Вашенко визначено ідеал народного українського виховання, що ґрунтується на двох принципах: виховання людини на засадах християнської моралі та на здобутках духовності. Тобто йдеться про ідею УНП - організації родинного виховання з опорою на гармонійне поєднання загальнонародських і національних цінностей.

А. Макаренко розглядав народну педагогіку як золотий фонд педагогіки наукової. Він черпав з народної виховної мудрості й повертав її народові в новому вигляді. Його система виховання базується на багатьох ідеях УНП: ідея організації виховання з опорою на гармонійне поєднання загальнонародських і національних цінностей, ідея залучення дітей до посильної праці, як основного

засобу народного виховання, ідея виховання різновікової групи, як засобу формування толерантності, емпатії та почуття родини.

Ідея використання духовного потенціалу народних свят як засобу формування у дитини цінностей природи та дбайливого ставлення до неї, ідея опори батьків у процесі виховання на історію рідного народу, його національно – патріотичні та духовні цінності, ідея використання різних видів мистецтва, як засобів впливу на розвиток емоційного компоненту свідомості особистості дитини, забезпечення емоційного переживання нею цінностей національної та духовної культури – ось далеко не всі ідеї УНП, що стали в основі гуманної педагогіки В. Сухомлинського.

III етап – 1989 – по теперішній час - повернення вітчизняних педагогів до використання ідей УНП у вихованні підростаючого покоління. Бурхливий розвиток систем і програм виховання на народнопедагогічній основі. Відтворення народнопедагогічного виховання дошкільників у працях провідних українських вчених – Л. Артемової, А. Богуш, Е. Вільчковського, О. Кононко, Т. Поніманської, Т. Пантюк, О. Проскури, В. Кузя, Ю. Руденка, З. Сергійчика, М. Стельмаховича.

В цей період в роботах М.Стельмаховича представлена система української народної педагогіки [4]. Ідеї реалізація таких ідей, як ідея використання виховного потенціалу національної символіки, як засобу етнізації дитини та формування начатків національної гідності та гордості; ідея опори на досягнення козацької педагогіки з метою сприяння тіловихованню та духовному й фізичному самовдосконаленню особистості дитини в перспективі зростання та ін. М. Стельмахович вперше в Радянській Україні підняв питання про використання української етнопедагогіки в дитячому садку [5].

На рисунку 1 схематично представлена хронологічна періодизація використання ідей УНП у вихованні підростаючого покоління.

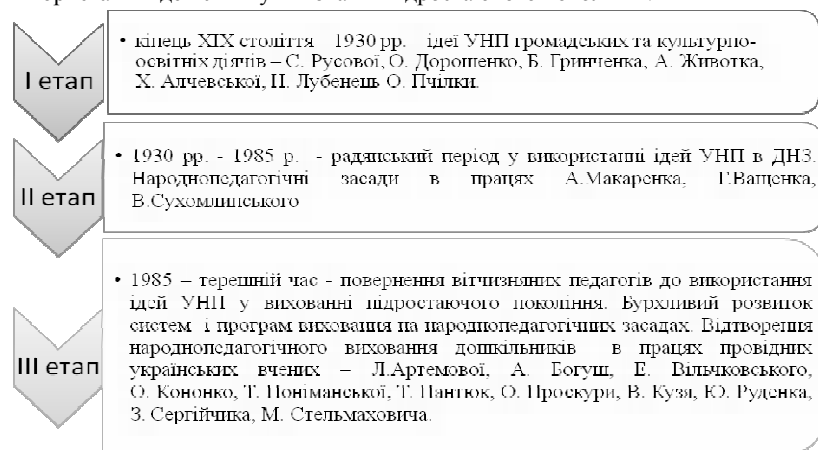


Рисунок 1. Хронологічна періодизація використання ідей УНП

Висновки. Отже, використання ідей української народної педагогіки в

вищого навчального закладу такі: адекватний професіограми психофізіологічний статус, стаж професійної діяльності, галузева компетенція, правова компетенція, нормативна компетенція, педагогічна компетенція, психологічна компетенція, методична компетенція, загальнопрофесійні вміння, загальна ерудованість і кругозір [5].

Отже, професіоналізм управлінської діяльності керівника навчального закладу – це сукупність компетенцій, які формуються й дають суб'єкту (керівнику) змогу професійно виконувати управлінську діяльність у сучасних соціально-економічних умовах з урахуванням особливостей об'єкта управління, пов'язаних із вирішенням педагогічних завдань [6].

Вважаємо що управлінська компетентність керівника ВНЗ є інтегрованим особистісним утворенням педагога, що відображає єдність його теоретичної та практичної готовності до ефективного здійснення різноманітних управлінських функцій.

Як специфічна якість управлінська компетентність керівника ВНЗ передбачає високий рівень управлінських знань, умінь, досвіду та завжди має особистісне забарвлення якостями конкретної людини й виявляється в таких основних ознаках, як:

- оперативність і мобільність управлінських знань, розуміння їх значення для практики керівництва, що вимагає постійного оновлення фонду знань, його поповнення новими науковими даними, оперативними відомостями про стан керованого об'єкта;
- гнучкість методів управлінських рішень, алгоритмів розв'язання завдань, тобто здатність керівника не лише знати сутність управлінської проблеми, але й вирішувати її практично, причому оптимальним способом;
- критичність мислення, що надає можливість обирати оптимальні рішення, аргументувати вибір, відкидати помилкові шляхи;
- наявність достатнього для управління досвіду керівництва (керівник систематично аналізує свій досвід й, виходячи з нього, приймає обґрунтовані, найбільш оптимальні в конкретній ситуації, рішення).

Отже, управлінська компетентність керівника ВНЗ є динамічним утворенням, вимагає постійного розвитку й змістовного наповнення новими даними - педагогіки, психології, антропології, педагогічного менеджменту.

При виявленні структури управлінської компетентності керівника ВНЗ ґрунтувалися на принципах єдності свідомості й діяльності, сутності педагогічної діяльності та її основних компонентів. З опорою на представлену в психолого-педагогічній літературі структуру людської діяльності вважаємо, що управлінська компетентність керівника ВНЗ, охоплюючи всі сфери функціонально цілісної психіки особистості (розумову діяльність, емоційно-почуттєву й вольову сфери), включає такі основні компоненти:

- мотиваційний – сукупність ціннісних орієнтацій, мотивів, адекватних цілям і завданням управління; сформованість важливих для управління особистісних якостей;
- когнітивний – сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для практичного розв'язання завдань управління ВНЗ;
- рефлексивний - аналіз, самоаналіз, осмислення, оцінка й рефлексія власної діяльності, поведінки, вчинків, спілкування, стосунків з оточенням, їх корекція, здатність до самоуправління (самоменеджменту).

Організаційна управлінська сфера діяльності є основною роботою

показниках і критеріях «виходу», якщо мати на увазі кінцевий «продукт» освітнього процесу – підготовленість випускника. «Вихід» має такі характеристики, як досягнення студентів, їх ціннісні орієнтації, професійні успіхи (працевлаштування) і здібність до соціальної взаємодії [3].

Компетенції слугують спільною мовою для представлення результатів освіти, їх проектування і опису. Компетентісний підхід розглядається як новий підхід до мети освіти, а компетенція затверджується як нова цільова категорія, що означає нахил професійної освіти від предметноцентричної орієнтації освітнього процесу до його студентоцентричної спрямованості. Компетентісний підхід виступає як один з необхідних нових концептуальних ресурсів перегляду традиційних цілей, теорії і практики вищої освіти, адекватних швидкозмінливому світу.

Проведений науковий пошук (В.Атласов, Л.Васильченко, І.Гришина, Г.Сльникова, В.Кричевський, Л.Луценко, Е.Нікітін, П.Щербань, С.Янчук та ін.) свідчить про те, що невід'ємним атрибутом професійно-педагогічної компетентності керівника в системі освіти вважають його суб'єктивну та об'єктивну готовність здійснювати управлінську діяльність, спрямовану на досягнення цілей функціонування навчального закладу.

Таким чином, професійна компетентність керівника вищого навчального закладу складається з наступних компонентів. Управлінська компетентність: наявність професійних знань та практичного досвіду в сфері управління вищими навчальними закладами, організації колективної навчально-виховної, методичної, наукової та суспільної діяльності. Економічна компетентність: наявність економічних знань, вміння користуватися економічними методами керівництва, досвід заробляння коштів та комерційної діяльності в умовах вищого навчального закладу. Наукова компетентність: наявність у керівника вищого навчального закладу знань у відповідних сферах науки, здатність до організації наукових досліджень, досвід самостійної науково-дослідницької праці. Педагогічна компетентність: наявність педагогічних знань та вміння, досвід педагогічної діяльності в вищому навчальному закладі. Правова компетентність: знання господарського, трудового та інших видів законів, нормативно-правових основ функціонування та розвитку системи освіти, досвід та вміння використовувати ці знання в умовах вищого навчального закладу. Встановлено, що головним критерієм професійної майстерності сучасного керівника освітньої установи є управлінська компетентність.

А.Хуторський дав таке визначення управлінської компетентності керівника установ професійної освіти: «Це сукупність особистісних якостей керівника, де розкривається зміст даної властивості особистості з позиції сучасної управлінської, педагогічної діяльності керівника освітнього закладу» [4].

Тобто майстерність управління полягає в умінні обирати найбільш ефективні методи управління для даного конкретного моменту часу і обставин, що склалися управлінської діяльності. Управлінська компетентність керівника освітньої установи є готовність і здатність керівника освітньої установи виділяти, точно формулювати, цілісно й глибоко аналізувати проблеми навчального закладу і знаходити з більшого числа альтернативних підходів до їх вирішення найбільш доцільний і ефективний щодо конкретної ситуації установи професійної освіти.

За В.Кривоноговою складові управлінської компетентності керівника

дошкільних навчальних закладах має певну періодизацію, що ґрунтується на узагальненому аналізі історичної ретроспективи та аналізі наукових праць видатних українських педагогів, філософів, письменників тощо. У використанні ідей УНП в ДНЗ можна умовно виділити три періоди, починаючи з кінця XVIII століття до сьогодення. В кожен період реалізуються окремі ідеї, які відображують основні тенденції розвитку суспільства та педагогічної думки.

Резюме. В статті висвітлено актуальну проблему – використання ідей української народної педагогіки у виховній практиці дошкільних навчальних закладів. Представлена та проаналізована періодизація системи дошкільної освіти в контексті використання ідей української народної педагогіки. Визначено ідеї української народної педагогіки в контексті дошкільної освіти та виховання. **Ключові слова:** українська народна педагогіка, ідеї української народної педагогіки, дошкільні навчальні заклади.

Резюме. Статья освещает актуальную проблему – использования идей украинской народной педагогики в воспитательной практике дошкольных образовательных учреждений. Представлена и проанализована периодизация системы дошкольного образования в контексте использования идей украинской народной педагогики. Определены идеи украинской народной педагогики в контексте дошкольного образования и воспитания. **Ключевые слова:** украинская народная педагогика, идеи украинской народной педагогики, дошкольные образовательные учреждения.

Summary. The article lights the issue of the day are the uses of ideas of Ukrainian national pedagogics in an educate practice of preschool educational establishments. An analysis is presented divisions into the periods of the system of preschool education are in the context of the use of ideas of Ukrainian national pedagogics. The ideas of Ukrainian national pedagogics are certain in the context of preschool education. **Keywords:** Ukrainian national pedagogics, ideas of Ukrainian national pedagogics, preschool educational establishments.

Література

1. Волков Г. Н. Этнопедагогика : Учеб. для студ. сред. и высш. пед учеб. заведений. / Г. Н. Волков. – М. : Издательский центр Академия 1999, - 168 с.
2. Пісоцька Л. С. Соціально-педагогічні умови управління розвитком дошкільної освіти в регіоні: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. С. Пісоцька. Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. - К., 2004. - 268 с.
3. Руденко Ю. Основи сучасного українського виховання / Ю. Д. Руденко. – К.: Видавництво імені Олени Теліги, 2003. – 328с.
4. Стельмахович М. Українська етнопедагогіка у дитячому садку / М. Г. Стельмахович // Дошкільне виховання № 9, 1989, - с. 16-17.
5. Стельмахович М. Народна педагогіка / М. Стельмахович – К.: Радянська школа, 1985. – 310 с.

Подано до редакції 20.09.2011

УДК 378.14

ПІДВИЩЕННЯ РОЛІ АУДИТОРНОЇ ТА ПОЗААУДИТОРНОЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИТЕМИ НАВЧАННЯ

*Гулецька Яна Гаврилівна,
канд. пед. наук, в.о. доцента
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут»*

Постановка проблеми. Організація самостійної роботи студентів у сучасній вищій школі потребує змін, що пов'язані із запровадженням модульно-рейтингової організації навчального процесу та широким впровадженням при цьому інформаційних технологій у навчальний процес. Безперечно, підготовка висококваліфікованих фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці, здатних до компетентної та ефективної діяльності за своєю спеціальністю, неможлива без підвищення ролі СРС, спрямованої на стимулювання їх професійного зростання й виховання їхньої творчої активності.

У зв'язку з цим виникає необхідність розглянути можливості застосування інноваційних форм та методів аудиторної та позааудиторної самостійної роботи студентів (СРС) п'ятого курсу в ході вивчення психолого-педагогічних дисциплін, зокрема, в курсі дисципліни «Педагогіка та психологія вищої школи» для магістрантів.

Аналіз досліджень та публікацій. У сучасній психолого-педагогічній літературі вчені розглядають питання самостійної роботи студентів у різних аспектах: проблемі організації СРС присвячені численні роботи таких педагогів та психологів, як А.М. Алексюк, С.І. Архангельський, Г.С. Гнитецька, В.А. Козаков, Г.С. Костюк, О.М. Леонт'єв, О.Г. Мороз, А.В. Петровський, М.М. Скаткін; проблему активізації самостійної пізнавальної та творчої діяльності особистості досліджували вчені Л.В. Вяткін, І.Я. Лернер, В.І. Козова, Т.М. Лобода, П.І. Підкасистий; можливості сучасних технологій у розвитку пізнавальної самостійності особистості вивчали В.П. Беспалько, Г.І. Железowska, Ю.В. Карякін; питання керівництва аудиторною та позааудиторною самостійною діяльністю студентів розглядали вчені Н.П. Грекова, Л.І. Заякіна, Л.В. Клименко, С.І. Машбиць, Т.В. Степура, Д.Д. Тетеріна; педагогічні основи організації СРС досліджували Н.І. Гелашвілі, О.В. Рогова, Л.В. Клименко та інші. Водночас, уточнення потребують теоретичні та методичні аспекти організації аудиторної та позааудиторної СРС в умовах підвищення ролі інформаційно-комунікаційних технологій та кредитно-модульної системи навчання у вищій школі.

Ціль даної статті – розглянути роль та особливості організації аудиторної та позааудиторної самостійної роботи студентів у вивченні психолого-педагогічних дисциплін в умовах кредитно-модульної системи навчання.

Виклад основного матеріалу. Сучасна система вищої освіти покликана не лише давати студентам певну систему знань, формувати професійні вміння та навички, а й розвивати творче мислення, озброювати методикою самостійного пошуку і здобуття інформації, необхідної для подальшої

закладом і результативності його управлінських дій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання підвищення ефективності управлінської діяльності у навчально-виховному процесі розглядали науковці Т. В. Ваколюк, Л. В. Васильченко, П. Р. Вишневський, Н. М. Генералова, В. М. Гнатюк, В. В. Коваль, В. М. Колпаков, П. М. Лашенко, Н. Б. Новицька, Я. В. Подоляк, І. Г. Радванський, М. М. Тарнавський, С. О. Шевченко, Ю. Г. Юрчук та ін.

Проблематику управління людськими ресурсами організації на засадах компетентнісного підходу висвітлено в наукових працях закордонних вчених - М. Армстронга, Р. Боятциса, В. Вертера, А. Віланда, Д. Дубоїса, Р. Міллса, Л.Спенсера, С. Уїддета, С. Холліфорда, В. Байденка, І. Зимньої, Г. Селевка, А. Субетто, А. Хуторського.

За безумовної важливості цих досліджень ступінь розробки проблеми формування управлінської компетентності керівника вищого навчального закладу залишається недостатньою.

Мета статті – визначити сутність поняття “управлінська компетентність” та її структуру, розглянути основні чинники формування управлінської компетентності керівника ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Насьогодні серед учених розвернулася дискусія відносно визначення такого освітнього індикатора, яким можна було б оцінювати якість освіти. Таким новим концептуальним орієнтиром, що впливав би на формування змісту освіти, її методів, критеріїв тощо, було визначено компетентність, а спосіб розвитку цього утворення – названо компетентнісним підходом.

Компетентнісний підхід, визначальний сьогодні інноваційний процес в освіті, відповідає прийняттю в більшості розвинених країн загальної концепції освітнього стандарту і прямо пов'язаний з переходом — в конструюванні змісту освіти і систем контролю його якості — на систему компетентностей. Він також передбачає не засвоєння студентами окремих знань і умінь, а оволодіння ними в комплексі.

Компетентнісний підхід — це спроба привести освіту у відповідність з потребами ринку праці. З даним підходом пов'язують ідеї відкритого замовлення на зміст освіти з боку ринку праці і потенційних роботодавців [1]. У зв'язку з цим відбувається помітна переорієнтація оцінки освітнього результату з понять «знання», «уміння», «навики» на поняття «компетенція», «компетентність» майбутніх спеціалістів, і тим самим фіксується компетентнісний підхід в освіті.

За Е.Ф. Зеєром компетентнісний підхід – це пріоритетна орієнтація на цілі – вектори освіти: навченість, самовизначення, самоактуалізація, соціалізація та розвиток індивідуальності. Як інструментальні засоби досягнення цієї мети виступають принципово нові метаутворюючі конструкти компетентності – компетенції та метаякості [2].

Наше звернення до компетентнісного підходу у навчанні зумовлене тим, що він передбачає формування, поряд з конкретними знаннями й навичками, таких категорій, як здатність до самоосвіти, пізнання, удосконалення професійної компетентності та готовність до набуття нових професійно важливих якостей.

Компетентнісний підхід визначається як підхід до освіти і до моделі його проектування, заснований на компетенціях (результатах освіти) або на

concerning the estimation of efficiency of such collaboration. **Keywords:** integrated teaching, integrated approach, collaboration of teachers, chemical and technological disciplines.

Література

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: [Підр. за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури] / С.С. Вітвицька. – К. : Центр навч. літератури, 2006. – 384 с.
2. Ковальчук Л.О. Міжпредметні зв'язки у вивченні хіміко-технологічних дисциплін в економічному бізнес-коледжі: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. / Ковальчук Лариса Онисимівна. – Тернопіль, 2002. – 472 с.
3. Мітрясова О.П. Теорія і практика інтегрованого навчання хімічних дисциплін студентів аграрного університету : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. докт. пед. наук : 13.00.02 “Теорія та методика навчання (хімія)” – К., 2009. – 41 с.
4. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В.Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. / В.О. Сухомлинський – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 2. – 670 с.
6. Устинова Н.В. Розвиток творчого потенціалу вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Н.В. Устинова. – К., 2006. – 23 с.

Подано до редакції 24.09.2011

УДК 371.14

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

*Чередніченко Галина Анатоліївна,
к.пед.н., доцент
Національний університет харчових технологій
Тверезовська Ніна Трохимівна,
д.пед.н., професор
Національний університет
біоресурсів і природокористування*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Соціально-економічні умови розвитку держави, інноваційні процеси зумовлюють необхідність випереджального розвитку освітньої галузі, модернізації управління освітою, якою передбачено підвищення компетентності управлінців усіх рівнів. Нові вимоги до рівня професійної кваліфікації керівних кадрів, компетентності та управлінської культури ставить також і науково-технічний прогрес. Для забезпечення професійної самореалізації особистості, формування високої кваліфікаційної майстерності керівників на державному рівні сформульовано стратегічні завдання, визначено основні напрями та шляхи реформування професійної освіти. Управлінська компетентність є складовою професійної кваліфікації керівника, визначальним чинником вдосконалення управління

професійної діяльності. Про переорієнтацію процесу навчання у бік самостійної навчальної роботи свідчать Закони України «Про вищу освіту», «Про національну програму інформатизації». Навчальний час, відведений на СРС, згідно нормативних документів Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, має становити не менше 1/3 та не більше 2/3 загального навчального часу, відведеного на вивчення певної дисципліни, що дозволяє розглядати СРС як основний вид навчально-пізнавальної діяльності студентів.

У ході вивчення психолого-педагогічних дисциплін на 5 курсі має передбачатися багатоаспектна СРС, оскільки у студентів активно формується потреба самостійно поновлювати свої знання, доповнювати відомості, одержані на лекціях та практичних заняттях.

Вчені розглядають поняття «СРС» у двох значеннях: широкому – як активну пізнавальну творчу діяльність студента, присутню у будь-якому виді навчальних занять, і у більш вузькому значенні – як один з видів навчальних занять під методичним керівництвом викладача, але без його особистої участі. Дослідник П.І. Підкасистий розрізняє самостійну роботу та самостійну діяльність студентів. Самостійну роботу вчений трактує «як дидактичний засіб навчання, штучну педагогічну конструкцію», за допомогою якої педагог організує діяльність суб'єктів навчання як на занятті, так і під час виконання домашнього завдання. Крім того, суб'єкти навчання беруть участь у різномірних процесах навчального пізнання під час виконання того чи іншого типу та виду самостійної роботи.

Таким чином, самостійна робота – це «засіб організації та виконання учнями визначеної пізнавальної діяльності». Самостійна діяльність розглядається автором як «цілеспрямований процес, який організується та виконується у структурі навчання для розширення конкретних навчально-пізнавальних завдань» [2, с. 45]. Сутність та особливості СРС як певного виду навчальної діяльності допомагає розкрити діяльнісний підхід. При такому підході студент під час самостійної роботи перетворюється з об'єкта навчання на його суб'єкт.

Кредитно-модульна система навчання передбачає традиційні форми організації навчання, що дає можливість поділити СРС на аудиторну і позааудиторну. Аудиторна СРС включає слухання лекцій, конспектування, виконання практичних та лабораторних робіт, участь у дискусіях, рольових іграх, обговорення проблемних питань, доповіді на семінарських заняттях тощо.

Основною аудиторних форм СРС є інтеракція, творче спілкування між студентами та викладачем. Інтерактивна навчальна діяльність, що є важливою складовою самостійної роботи, сприяє переорієнтуванню процесу навчання з накопичення знань на розширення свідомості студентів, розвиток в них вмінь та навичок вчитися, творчо і ефективно використовувати нову інформацію.

Інтерактивні технології є ефективним засобом моделювання ситуації професійної діяльності, розвитку вмінь командної співпраці. Тому доречним є використання під час аудиторної СРС таких інтерактивних методів навчання, як ділові ігри, дискусії, аналіз професійних ситуацій, виконання творчих проєктів, дослідницькі, проблемні та пошукові методи тощо. Розглянемо детальніше деякі з форм та методів аудиторної СРС, що пропонуються в рамках курсу «Педагогіка та психологія вищої школи».

Заповнення/ складання структурно-логічної схеми

Оцінка викладачами ефективності співпраці при інтегрованому вивченні хімічних і технологічних дисциплін

Оцінка викладачів	Кількість відповідей	Частка від загальної кількості відповідей (%)
Максимум зацікавленості (a)	8	36,36
Зацікавленість (b)	12	54,54
Байдуже ставлення (c)	1	4,55
Незацікавленість (d)	1	4,55
Максимум незацікавленості (e)	0	0,00
Загальна кількість опитаних (N)	22	

Як видно з табл. 1 90,9% викладачів зацікавлені у співпраці при інтегрованому вивченні хімічних і технологічних дисциплін. Разом з тим, 9,1 % опитаних висловили байдуже ставлення або незацікавленість до такої співпраці. Це, на наш погляд, можна пояснити суб'єктивними причинами викладачів (наприклад, взаємовідносини між викладачами та ін.).

Висновок. Якісна підготовка майбутніх технологів харчових виробництв залежить від співпраці викладачів хімічних та технологічних дисциплін, тому важливим є пошук точок дотику для такої співпраці. Перспективою подальших досліджень у цьому напрямі буде вивчення проблеми застосування різних інноваційних технологій у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації.

Резюме. З'ясовано функції викладачів хімічних і технологічних дисциплін, визначено основні вимоги щодо їх творчої співпраці. Запропоновано умови ефективної організації співпраці викладачів вищих навчальних закладів I – II рівнів акредитації на засадах інтегрованого підходу до навчання. Проведено опитування викладачів коледжу щодо оцінки ефективності такої співпраці. **Ключові слова:** інтегроване навчання, інтегрований підхід, співпраця викладачів, хімічні та технологічні дисципліни.

Резюме. Выяснены функции преподавателей химических и технологических дисциплин, определены основные требования относительно их творческого сотрудничества. Предложены условия эффективной организации сотрудничества преподавателей высших учебных заведений I – II уровней аккредитации на принципах интегрированного подхода к обучению. Проведен опрос преподавателей колледжа касательно оценки эффективности такого сотрудничества. **Ключевые слова:** интегрированное обучение, интегрированный подход, сотрудничества преподавателей, химические и технологические дисциплины.

Summary. The functions of teachers of chemical and technological disciplines, certainly the basic requirements, were found in relation to the collaboration of teachers. The terms of effective organization of collaboration of teachers of higher school establishments I–II levels of accreditation were offered on the principles of the integrated teaching. Questioning of teachers of college was conducted

заняття – використовується разом з конспектуванням лекцій – на початковому етапі студентам пропонується вже готова схема у вигляді схематичних блоків із пропущеними поняттями (визначеннями понять, тощо), які потрібно заповнити; на другому етапі студенти самостійно створюють схеми за темою заняття, пояснюють та обговорюють їх структуру у малих групах, роблять міні-презентації кращих схем для всієї групи. Такий вид роботи дозволяє студентам побудувати логічні зв'язки, унаочнити матеріал лекції, що сприяє кращому запам'ятовуванню та засвоєнню.

Аналіз та обговорення презентацій – подання окремих аспектів лекції з використанням різних форм демонстрації (power point) створює належні умови для підвищення розумової діяльності. Студентам пропонується проаналізувати зміст презентації, виконати окремі завдання у міні-групах (дати порівняльну характеристику, заповнити таблицю, охарактеризувати поняття, запропонувати шляхи вирішення проблеми, обґрунтувати свою точку зору тощо), визначити позитивні моменти подання матеріалу, запропонувати та обґрунтувати свій варіант та структуру презентації.

Студенти також в рамках позааудиторної СРС виконують власні проектні роботи з подальшим представленням у формі презентації. Це забезпечує можливість групової інтеракції та індивідуального вдосконалення мовленнєвих та дослідницьких вмінь студентів, а також навичок проведення групових дискусій та обговорень, дій в якості лідера/спостерігача/доповідача/учасника дискусії, що є надзвичайно корисним для формування професійно-значущих якостей особистості.

Аналіз конкретної ситуації, або метод кейс-стаді (case-study) - передбачає обговорення в аудиторії певної ситуації (професійної, соціальної) на основі фактів із реального життя, або ситуації з досвіду діяльності видатних педагогів. Студентам надається певна інформація, факти, відеозаписи, що ілюструють проблему, на основі чого студенти у малих групах надають всебічний аналіз конкретної ситуації, пропонують шляхи її вирішення, формують та обґрунтовують рішення, надають рекомендації. Цей вид роботи сприяє розвитку у студентів творчого мислення, вмінь приймати рішення у нетипових ситуаціях, забезпечує зв'язок теорії з практикою.

Пошук інформації та відповіді на запитання, що доповнюють матеріал лекції, у поєднанні з методом «піраміди», викликають значне зацікавлення у студентів. Цей метод вимагає активної участі всіх членів групи в роботі та обговоренні, включає як індивідуальну роботу, так і роботу в парах – четвірках і т.д. Студенти отримують різні запитання, доступ до інформації з різних джерел (підручники, статті, роздатковий матеріал, інтернет), спочатку індивідуально шукають відповіді на запитання, потім обмінюються результатами та аналізують їх в парах, після чого об'єднуються у четвірки й обговорюють висновки, яких вони дійшли, презентують отримані результати іншим четвіркам.

Слід зазначити, що для більш успішного навчання слід використовувати як індивідуальні, так і групові форми СРС – в міні-групах по 3-4 студенти, загально-групові форми роботи із студентами. Отже, у вищій школі склалися сприятливі умови для використання інноваційних методів і форм СРС із включенням елементів проблемності та наукового пошуку на основі навчального співробітництва, кооперації та комунікації. Встановлення дружньої, творчої атмосфери в аудиторії, застосування інноваційних методів

професійної кар'єри, а отже, у системі післядипломної педагогічної освіти" [6, с. 6].

Творча співпраця викладачів хімічних і технологічних дисциплін полягає у проведенні інтегрованих занять (лекційних, лабораторних занять) з використанням технічних засобів навчання і засобів мультимедіа та виховних заходів. Щоб спільно провести будь-яке заняття, необхідно прикласти багато зусиль як зі сторони викладача хімічних дисциплін, так і викладача технологічних дисциплін. Це сприяє активізації процесу навчання, підвищенню успішності студентів у навчанні та є ефективним засобом формування професійних знань майбутніх технологів харчових виробництв.

Беручи до уваги дисертаційне дослідження Л. Ковальчук у галузі міжпредметних зв'язків, можна сказати, що *ефективність інтегрованого навчання у вищих закладах освіти I – II рівнів акредитації* залежить від того:

- наскільки ґрунтовно викладачі хімічних та технологічних дисциплін, знають теоретичні засади інтегрованого навчання, усвідомлюють їх призначення у навчально-виховному процесі;

- наскільки глибоко розуміють вони специфіку інтегрованого навчання, напрямки та умови здійснення інтеграції знань, володіють методикою їх реалізації у роботі зі студентами;

- якою є готовність студентів до сприйняття та засвоєння навчальної інформації інтегрованого характеру;

- які умови створюються адміністрацією навчального закладу для успішного та ефективного проведення інтегрованих занять тощо [2, с. 83].

Рівні реалізації інтегрованого навчання полягають у внутрішньо-дисциплінарній і міждисциплінарній інтеграції знань та найвищому рівні – методологічному синтезі. Провідна структурна одиниця методики інтегрованого навчання хімії полягає у виділенні міждисциплінарної навчальної проблеми [3, с. 19].

Ми провели опитування викладачів хімічних та технологічних дисциплін відносно інтегрованого навчання. 99% респондентів схвально ставляться до проведення інтегрованих лекцій, лабораторних занять, виховних заходів, тобто до співпраці педагогів. Внаслідок цього зростає пізнавальна активність студентів, якість їхніх знань, зацікавленість майбутньою професією. Ми отримали також позитивні відгуки від студентів про інтегроване вивчення хімічних та технологічних дисциплін.

За методикою, запропонованою у дослідженні Л. Ковальчук [2, с. 166] ми визначили *індекс зацікавленості викладачів до співпраці* за формулою:

$$I = \frac{8 \cdot (+1) + 12 \cdot (+0,5) + 1 \cdot (0) + 1 \cdot (-0,5) + 0 \cdot (-1)}{22} = 0,614$$

Досить високе значення цього показника вказує на зацікавленість викладачів працювати разом, взаємодовнювати один одного. Дані проведеного опитування викладачів узагальнені в табл. 1.

навчання підвищує мотивацію студентів, стимулює активну пізнавальну діяльність, сприяє більш ґрунтовному засвоєнню матеріалу лекцій/ практичних занять, додаткової інформації, активізує творчий пошук, що виявляється у власній активності студентів під час аудиторної СРС без скутості та страху зробити помилки.

В кредитно-модульній системі навчання більше часу відводиться на позааудиторну діяльність, тобто самостійну навчальну діяльність студентів без участі викладача. Позааудиторна самостійна робота студента є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом та засвоєння вмінь, знань та навичок у час, вільний від обов'язкових навчальних занять.

Оскільки позааудиторна робота є менш регламентованою, ніж аудиторна, її організація, керівництво і контроль потребують більшої уваги з боку викладача. Повноцінна самостійна робота студента в комп'ютерних лабораторіях, читальних залах, на об'єктах майбутньої професійної діяльності, участь в наукових дослідженнях формує сучасного фахівця, здатного практично застосувати осмислену інформацію і приймати професійні рішення.

Важливе значення для організації позааудиторної СРС в умовах кредитно-модульної системи навчання має впровадження індивідуального плану для кожного студента, який регламентує обсяг самостійної роботи з кожного модуля – визначаються проблеми та питання, які слід опрацювати, надається список літератури з визначених проблем, встановлюються форми (реферат, конспект, доповідь, презентація) та періоди звітності, графік консультацій.

Самостійність магістрантів у здобутті знань передбачає формування вмінь та навичок бачити зміст та мету своєї роботи, організувати власну самоосвіту, творчо підходити до вирішення питань, контролювати свою пізнавальну активність та оцінювати результати, виявляти свідомість і волю в організації самостійної роботи.

Позааудиторна СРС магістрантів відрізняється значною різноманітністю та в рамках дисципліни «Педагогіка та психологія вищої школи» включає виконання комплексних завдань до кожної теми, складання конспектів тем, відведених на самостійне вивчення, підготовку наукових доповідей, рефератів, реферативний огляд додаткової літератури, розробку сценаріїв проведення занять з використанням інтерактивних методів навчання, розробку планів-конспектів занять, опрацювання новітніх джерел інформації, в тому числі іноземною мовою, анування наукових першоджерел, робота в Інтернеті, підготовка до іспиту, виконання проектних, творчих робіт, виконання завдань, пов'язаних із майбутньою професією, розв'язання ситуаційних задач, участь у конференціях та інші.

Позааудиторна СРС в сучасних умовах набуває особливого значення, оскільки створює необхідні умови для самореалізації майбутніх фахівців, сприяє формуванню таких професійно-значущих якостей, як ініціативність, самостійність, творчий підхід, вміння вирішувати проблеми у нових, нестандартних ситуаціях.

Принципово новим підходом до організації позааудиторної СРС є використання *мережевих технологій та телекомунікацій*, що надає доступ студентам до значного обсягу інформаційних ресурсів. Розгалужені пошукові можливості мережевих систем дають змогу оперативно знаходити потрібну інформацію, допомагають перейти від звичайного отримання інформації до

активної участі студента в її пошуку [1, с. 64].

Включення всіх видів аналізаторів при використанні мультимедійних технологій у процес сприйняття запропонованого на самостійне вивчення матеріалу розширює можливості подання матеріалу, дозволяє підвищити наочність навчання, забезпечує свідоме засвоєння знань, формування вмінь та навичок. У процесі підготовки магістрантів доцільно використовувати для СРС електронні версії лекцій, практичних занять, презентації (підготовлені не лише викладачем, а й студентами), розміщені на web-сторінках викладача, навчальні комп'ютерні програми.

Для самостійного пошуку і обробки інформації можуть використовуватися наступні форми роботи з використанням інформаційних технологій: написання і захист реферату-огляду, рецензія на сайт по темі і її презентація, підготовка фрагмента практичного заняття, підготовка наукової доповіді по темі, підготовка дискусії по темі та ін.

Велику зацікавленість у студентів викликає створення та підтримка web-сторінок з дисципліни, на яких студенти не лише виконують запропоновані завдання у текстовому режимі, а й мають можливість розмістити відео- та аудіо матеріали за темою, власні презентації, дати посилання на корисні сайти, обговорити певні питання в мережі, оцінити роботу однокурсників. Слід пам'ятати, що матеріал, який пропонується для самостійного опрацювання, має бути інформативним, цікавим, емоційно забарвленим, важливо забезпечити студентам простір для творчості, виявлення власної індивідуальності.

Комплексні завдання до кожної теми СРС можуть передбачати: складання узагальнюючих таблиць, структурних блок-схем, кросвордів з теми, тестів з теми, переліку визначених ключових понять курсу з посиланням на джерела; анотування статей, книги або окремих глав, тісно пов'язаних з темою; написання рефератів та доповідей за визначеними темами; різноманітні групові завдання, що передбачають розв'язання або підготовку проблемних ситуацій тощо. Цікавим також є досвід розробки сценаріїв проведення занять з використанням інтерактивних методів навчання – студенти у письмовій формі розробляють сценарій організації обраного інтерактивного методу навчання (наприклад, метод «шести капелюхів», «акваріум», «мозковий штурм» та ін.) за тематикою заняття, обирають одне із питань, шукають необхідну інформацію, визначають умови організації та очікувані результати застосування певного методу. На практичному занятті студенти презентують обране питання, використовуючи розроблений сценарій застосування інтерактивного методу, наприкінці студенти разом обговорюють результати й інтерактивні методи, що були використані, аналізують та дають оцінку їх виконанню.

Серед чинників, що забезпечують успішне виконання СРС, вчені виокремлюють наступні: вмотивованість навчального завдання; чітку постановку пізнавальних завдань; алгоритм, метод виконання роботи, знання студентом способів її виконання; чітке визначення викладачем форм звітності, обсягу роботи, термінів її подання; визначення видів консультаційної допомоги (настановчі, тематичні, проблемні консультації); критерії оцінювання, терміни звітності та ін.; види й форми контролю (практикум, контрольна робота, тести, семінари тощо) [3, с.115].

Важлива роль у організації СРС належить викладачу, який планує й спрямовує, координує й контролює самостійну діяльність магістрантів,

дисциплін. По-перше, викладачі мають досконало володіти своїм предметом, методикою викладання та управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів. Авторитетним студенти вважають того викладача, який глибоко знає свій предмет, майстерно його викладає, добре орієнтується в суміжних дисциплінах.

По-друге, викладачі повинні мати високі моральні якості, підтримувати хороший зовнішній вигляд, володіти власною емоційно-вольовою сферою, педагогічною спостережливістю, уважністю, мовою і мисленням.

Окремо слід виділити любов та вимогливість до студентів. На думку вченого-педагога М. Макаренка вимогливість не суперечить любові й повазі до людини, оскільки саме у вимогливості до людини полягає повага до неї.

Майстерність викладача виявляється в поєднанні різних видів педагогічної діяльності (наприклад, навчальної, методичної, науково-дослідницької, виховної та ін.) Їх творче поєднання створює умови для ефективної співпраці викладачів хімічних і технологічних дисциплін, що полягає у:

- проведенні інтегрованих занять і виховних заходів (вечорів, брейн-рингів, вікторин, КВК тощо);
- організуванні міждисциплінарних гуртків;
- проведенні співбесід зі студентами, екскурсій на різні виробництва (наприклад, на спиртзаводи, хлібозаводи);
- наданні консультацій під час виконання самостійної роботи студентів, курсових та дипломних проектів;
- розробленні та підготовці до видання конспектів лекцій, методичних вказівок до проведення лабораторних робіт, інтегрованих посібників, складанні навчальних програм;
- участі в обласних методичних об'єднаннях викладачів, на засіданнях яких розглядаються актуальні педагогічні проблеми (інтеграції знань, взаємозв'язаного викладання дисциплін, застосування інноваційних технологій навчання та ін), здійснюється обмін досвідом між викладачами вищих закладів освіти I – II рівнів акредитації;
- ознайомленні із новими досягненнями у педагогічній науці, новою науковою літературою, опрацюванні науково-методичних журналів, удосконаленні власних знань.

Важливу роль в організації такої співпраці відіграють міжциклові засідання та семінари відносно інтегрованого навчання студентів. Це допоможе викладачам технологічних дисциплін оволодіти хімічними знаннями, а викладачам хімічних дисциплін вникнути в сутність технологічних процесів [2, с. 87].

Належну увагу слід приділити педагогічній творчості, яка має бути притаманна викладачам хімічних та технологічних дисциплін. Вона забезпечує нестандартність, інноваційність, ефективність у навчанні та вихованні студентів. Так, Н.В. Устинова зазначає, що "педагогічна творчість була й залишається у центрі наукових інтересів багатьох вітчизняних і зарубіжних вчених. Творчий характер має не тільки акт розробки ідеї розв'язання проблеми, а й сам процес її втілення на практиці, і тому з'являється можливість розглядати творчість і в аспекті створення нових форм, методів, засобів, технологій навчання, і як необхідну складову професійної діяльності кожного вчителя. Підготовка до педагогічної творчості має здійснюватися як у процесі вузівського навчання педагогічних працівників, так й упродовж усієї їх

дисциплін (технології харчування, технології хлібопекарного виробництва, технології бродильного виробництва і виноробства, технології макаронного виробництва та ін.).

Недостатньо обґрунтованими залишаються вимоги до співпраці викладачів хімічних та технологічних дисциплін в умовах інтегрованого навчання. З огляду на це, **метою** нашого дослідження є визначення основних вимог щодо співпраці викладачів хімічних і технологічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професія викладача вищого навчального закладу I – II рівнів акредитації — одна із найбільш творчих і складних професій, в яких поєднано науку і мистецтво. Ця професія споріднена з працею письменника (творчість у підготовці матеріалу), режисера і постановника (створення замислу і його реалізація), актора (в педагогічній діяльності інструментом є особистість викладача), педагога, психолога та науковця [1, с. 64].

В. Сухомлинський писав, що “ми маємо справу з найскладнішим, неоціненним, найдорожчим, що є в житті, — з людиною. Від нас, від нашого вміння, майстерності, мистецтва, мудрості залежить її життя, здоров'я, розум, характер, воля, громадянське й інтелектуальне обличчя, її місце і роль у житті, її щастя” [5, с. 420].

Отже, діяльність викладача вищого навчального закладу — це висококваліфікована розумова праця, спрямована на підготовку і виховання фахівців різних галузей народного господарства, зокрема технологів харчових виробництв.

Беручи до уваги підходи, запропоновані різними авторами (зокрема, С. Вітвицькою [1, с. 65] та В. Ортинським [4, с. 435–439]), наводимо функції, які повинні виконувати викладачі хімічних та технологічних дисциплін у процесі своєї діяльності:

- 1) *організаторську* (керувати процесами навчання, виховання, розвитку, професійної підготовки кожного студента);
- 2) *інформаційну* (викладачі є носіями найновішої інформації);
- 3) *продукування* (проводити наукові дослідження, опубліковувати підручники, навчальні посібники, статті, брати участь в наукових, навчально-методичних заходах);
- 4) *передавання* (передавати студентам знання, вміння, навички, стиль поведінки, культуру);
- 5) *спонукальну* (спонукати студентів до оволодіння знаннями, самостійної навчальної діяльності, успіху в майбутній професійній діяльності);
- 6) *розвивальну* (забезпечувати професійний, інтелектуальний, психологічний, духовний, фізичний, особистісний розвиток студента);
- 7) *виховну* (формувати у студентів позитивні норми поведінки, мораль, почуття відповідальності);
- 8) *соціалізації* (сприяти адаптації студентів перших курсів до навчання у ВНЗ, залучати студентів у духовне, професійне, економічне, політичне життя суспільства);
- 9) *прогностичну* (передбачати форми, методи і засоби, які мають ефективний вплив на навчання студентів);
- 10) *культурологічну* (педагог є носієм загальної, національної та педагогічної культури) та ін.

Зазначимо *основні вимоги до викладачів хімічних і технологічних*

створює умови їх навчальної діяльності, активізує цю діяльність, удосконалює інформаційно-методичне забезпечення СРС. В ході аудиторної та позааудиторної СРС важливим є як предметний результат навчальної діяльності (домашнє завдання, реферат, проект тощо), так і особистісний результат, тобто розвиток особистісних якостей студента - здатності до самомотивації, самоорганізації, самоконтролю.

Висновки. Побудова магістерського навчання на засадах вільної творчої освіти, посилення самостійної аудиторної та позааудиторної складової навчання з використанням інноваційних форм і методів навчання у поєднанні з інформаційно-комунікаційними технологіями відкриває величезні можливості для розвитку особистості майбутніх фахівців, їх культурологічної і комунікативної підготовленості, здатності самостійно здобувати і розвивати знання та творчо їх використовувати, що є одним із пріоритетних завдань на шляху до інтеграції вищої освіти України до Європейського простору вищої освіти. Перспективою подальших розвідок у даному напрямку є дослідження можливостей використання електронних програм для діагностики, контролю та моніторингу якості навчальних досягнень з метою забезпечення зворотного зв'язку та підвищення ефективності СРС.

Резюме. У статті розглянуто особливості організації самостійної роботи студентів у вищій школі в умовах кредитно-модульної системи навчання. Проаналізовано інноваційні форми та методи самостійної роботи магістрантів під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін. **Ключові слова:** самостійна робота студентів, кредитно-модульна система, інформаційно-комунікаційні технології.

Резюме. В статье рассмотрены особенности организации самостоятельной работы студентов в высшей школе в условиях кредитно-модульной системы обучения. Проанализированы инновационные формы и методы самостоятельной работы магистрантов при изучении психолого-педагогических дисциплин. **Ключевые слова:** самостоятельная работа студентов, кредитно-модульная система, информационно-коммуникационные технологии.

Summary. The article deals with the peculiarities of organizing students' independent work in higher school credit based modular learning. Innovative forms and methods of students' independent work in psychological and pedagogical disciplines learning have been analyzed. **Keywords:** students' independent work, credit based modular learning, information and communications technologies.

Література

1. Бойко Н.І. Основні педагогічні аспекти використання інформаційних технологій та технологій дистанційного навчання в самостійній роботі студентів / Н.І. Бойко // Наукові записки: Збірник наукових статей НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2008. – Вип. 71. – С. 63–69.
2. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов: [Учебное пособие] / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 112 с.
3. Смирнова М.І. Інформаційно-методичне забезпечення самостійної роботи студентів при вивченні іноземної мови / М.І. Смирнова // Філологія. Методика. Педагогіка : [зб. наук. праць / ред. О.Л. Шевченко]. – К.: КНЕУ, 2002. – С. 113–118.

Подано до редакції 16.09.2011

УДК 378.14

ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ОСВІТИ ЯК НЕОБХІДНИЙ ЧИННИК У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТА

*Ковтонюк Мар'яна Михайлівна,
кандидат фіз.- мат. наук, докторант
Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла Коцюбинського*

Постановка проблеми. Глобалізація освітньої системи, науки і ринку праці знайшли відображення у змінах підходів до підготовки спеціалістів. Сучасні освітні програми періодично позбавляються від чисто фактологічної професійної інформації, однак цей процес просувається досить повільно, хоча зрозуміло, що масиви такого роду інформації дуже значні і зростатимуть в подальшому настільки стрімко, що ніякий людський мозок не зможе її переробити і утримати у своїй пам'яті у повному обсязі.

Для вищих навчальних закладів проблема полягає в тому, щоб студентів навчати так, щоб вони самі були сильнішими, стійкішими у житті. Щоб знали собі ціну і усвідомлювали, що ця ціна достатньо висока, могли заробляти собі на життя, надіючись лише на себе. Тому однією із пріоритетних стратегій вдосконалення і підвищення якості вищої освіти є її фундаменталізація, оскільки вона забезпечує умови для підготовки соціально захищеного, конкурентоздатного спеціаліста, з високим рівнем розвитку інтелектуального, творчого потенціалу, наукової культури мислення і діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В сучасних умовах проблема фундаменталізації вищої освіти набуває все більшої актуальності, про що свідчать наукові дослідження українських і зарубіжних вчених (Бабак В. і Лузік Е., Башарін В., Гончаренко С., Дутка Г., Казанцев С., Кінельов В., Онищук Л. А., Садовніков Н., Семеріков С., Сікорський П. і Горіна О., Субетто А., Суханов А., Тестов В. та інші). Одні автори розуміють фундаменталізацію як більш поглиблену підготовку по заданому напрямку – “освіта вглиб” (традиційна університетська система освіти). Інші тлумачать фундаменталізацію як всебічну гуманітарну і природничонаукову освіту на основі оволодіння фундаментальними знаннями – “освіта вишир”.

Звернення до довідкових джерел дає інформацію про те, що етимологічно поняття “фундамент” походить від латинського слова *fundamentum* – 1) “основа; те на чому стоїть споруда”; 2) “головне, істотне; те, на чому щось будується; база”; 3) “міцний, великий, зроблений на тривалий час” (Словник української мови, К.: Наукова думка, 1979). Відповідно “фундаментальний” – ґрунтовний, солідний, основний, головний, а “фундаментальність” – ґрунтовність, міцність. Фундаменталізація трактується як процес, який веде до фундаментальності.

Поняття “фундаменталізація освіти” у науковій літературі визначається по-різному, зокрема:

- процес формування “фундаментально-знанневого” каркасу особистості (ядра системи знань особистості), що визначає найважливіші знаннєві компоненти, з яких складається картина світу на особистісному рівні і забезпечує основні функції – орієнтації, прогнозування, планування, проектування, управління майбутнім, взаємодії з людьми, а також забезпечує

УДК: 378.091.313.005.941

СПІВПРАЦЯ ВИКЛАДАЧІВ ХІМІЧНИХ І ТЕХНОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН В УМОВАХ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ

*Туриця Ольга Олегівна,
викладач хімічних дисциплін
Львівський державний коледж
Харчової і переробної промисловості
Національного університету харчових технологій*

Постановка проблеми. В зв'язку з інтеграцією України в європейський соціокультурний простір та змінами, які відбуваються в економічній, соціальній, культурній та інших сферах, значно зростають вимоги до особистості викладача. У державних документах (Законі України “Про освіту”, Державній національній програмі “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), Державному стандарті вищої освіти та ін.) містяться вимоги до рівня підготовки педагогічних кадрів, а також приділяється особлива увага рівню знань, умінь, навичок, культури, мислення тощо.

Львівський державний коледж харчової і переробної промисловості Національного університету харчових технологій здійснює підготовку технологів харчових виробництв. На нашу думку, саме співпраця викладачів хімічних і технологічних дисциплін в умовах інтегрованого навчання студентів сприяє досягненню бажаних результатів щодо формування висококваліфікованих фахівців.

Зв'язок проблеми дослідження з науковими програмами і практичними завданнями визначається розробленням актуальних питань відповідно до науково-дослідної проблематики кафедри загальної та соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка (тема “Філософсько-методологічні, соціально-педагогічні і організаційно-дидактичні засади підготовки сучасних фахівців в системі вищої школи”).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Уявлення про особистість і діяльність учителя, розроблені психологами та педагогами (Ф. Гоноболін, А. Деркач, І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Моргун, А. Орлов, О. Щербаков та ін.) слугують підґрунтям професійно-педагогічної підготовки. У них розкриті психолого-педагогічні компоненти професійної діяльності педагога, особливості їх формування й розвитку. Сучасна педагогічна освіта спрямована на підготовку педагога, який може будувати власну професійну діяльність на засадах цінностей розвитку особистості учня, студента. Цьому аспекту присвятили свої дослідження А. Богущ, В. Болотов, І. Зимня, І. Зубкова, І. Зязюн, Є. Ісаєв, Л. Мітіна, О. Пехота, Л. Пуховська, Н. Ткачова та ін.

Значний інтерес для нашого наукового пошуку мають концепції та принципи інтеграції змісту природничої освіти, викладені у дослідженнях І. Козловської, Ю. Мальваного, О. Мітрясової, А. Степанюк та ін.

Сьогодні заклади педагогічної освіти в основному зорієнтовані на підготовку вчителів середніх загальноосвітніх шкіл, а на підготовку викладачів вищих навчальних закладів I – II рівнів акредитації, як правило, звертається мало уваги. Особливо це стосується підготовки викладачів спеціальних

цивілізації.

Найважливішою компонентою нової освітньої парадигми є концепція фундаменталізації, основи якої складають: формування ядра системи інваріантних методологічно важливих знань особистості, які забезпечують потенціал її професійної адаптивності як сутність процесу фундаменталізації; неперервна математична підготовка як засіб фундаменталізації різних дисциплін, що формує системні підходи і мову міждисциплінарного спілкування. Ефективність фундаменталізації навчання значною мірою забезпечується поєднанням принципів фундаментальності, системності, цілісності, науковості, прикладної спрямованості, виховуючого навчання і громадянськості.

Резюме. У статті досліджується фундаменталізація освіти, наводяться визначення фундаменталізації освіти, фундаменталізації професійної освіти, фундаментальних знань, фундаментальних наук, фундаментальних навчальних дисциплін, а також встановлюється їх взаємозалежність між собою. **Ключові слова:** фундаменталізація освіти, професійної освіти, фундаментальні і прикладні науки, ядро фундаментальної дисципліни.

Резюме. В статье исследуется фундаментализация образования, приводятся определения фундаментализации образования, фундаментализации профессионального образования, фундаментальных знаний, фундаментальных наук, фундаментальных учебных дисциплин, а также устанавливается их взаимозависимость между собой. **Ключевые слова:** фундаментализация образования, профессионального образования, фундаментальные и прикладные науки, ядро фундаментальной дисциплины.

Summary. The article examines fundamentalization of education, determining fundamentalization of education, fundamentalization of vocational education, basic knowledge of fundamental science, basic academic disciplines, as well as set their interdependence with each other. **Keywords:** fundamentalization of education, vocational education, basic and applied science, the core disciplines.

Література

1. Гончаренко С. Про фундаментальні і прикладні педагогічні дослідження, або «Не споруджують освіту на піску» // Шлях освіти, 2010. – №2 (56). – С.2-10.
2. Дутка Г.Я. Принцип фундаменталізації та його реалізація у математичній підготовці майбутніх: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 /Дутка Ганна Яківна. – К., 2009. – 471 с.
3. Кузнецов В.И., Кузнецова В.В. О соотношении фундаментальной и профессиональной составляющих в университетском образовании // ВОР. – 1994. №4. С. 36–40.
4. Меморандум международного симпозиума ЮНЕСКО // Высшее образование в России. – 1994. – №4. – С.4-6.
5. Сікорський П., Горіна О. Принцип фундаменталізації у професійній підготовці майбутніх інженерів// Вища освіта України. – 2009. – №3. – С.49-54.
6. Субетто А. И. Проблемы фундаментализации и источников формирования содержания высшего образования: грани государственной политики. – Кострома: Костр. пед. ун-т, 1995. – 322 с.
7. Чебишев Н., Каган В. Высшая школа XXI века: проблема качества // Высшее образование в России. – 1999. – №1. – С.19-27.

Подано до редакції 23.09.2011

потенціал особистості до самонавчання в рамках технології “неперервної освіти” і, відповідно, потенціал особистості, професійну адаптивність у мінливому світі (Субетто А.І., 1995 р.). Субетто А.І. ставить фундаменталізацію в ранг нової парадигми і принципу сучасної освіти;

- нова освітня концепція, яка передбачає повернення, хоч і на більш високому витку розвитку, до цілісного знання, до єдиної світобудови. Досягнення цілісності освіти виступає основним досягненням фундаменталізації. Приймається ідея поетапного досягнення цілісності: забезпечення цілісності кожної з фундаментальних наук, потім цілісності всього природознавства і всього гуманітарного знання і, нарешті, на наступному етапі створення основи цілісного фундаментального знання (Кінельов В.Г., 1996 р.);

- категорія якості освіти і освіченості. Фундаментальна освіта представляє собою процес нелінійної взаємодії з інтелектуальним середовищем, при якому особистість сприймає її для збагачення власного внутрішнього світу і завдяки цьому дозріває для примноження потенціалу самого середовища (Суханов А.Д., 1996 р.);

- поглиблення теоретичної, методологічної, світоглядної спрямованості змісту загальнонаукових і загально-професійних дисциплін; виділення їх інваріантів і встановленню на їх основі міждисциплінарних зв'язків як системотвірного чинника загальнотеоретичного фундаменту професійної підготовки (Чебишев Н. і Каган В., 1999 р.);

- дидактичний принцип; як багатовимірний процес вдосконалення дидактичної системи, всі компоненти якої трансформуються через систему правил принципу фундаментальності; як систему умов проектування фундаментального освітнього простору (Казанцев С.Я., 2000 р.);

- істотне підвищення якості освіти і рівня освіченості людей, які її отримують, за рахунок відповідної зміни змісту навчальних дисциплін і методології реалізації навчального процесу (Філіппов В.М. і Тихомиров В.П., 2000 р., Онищук Л.А., 2011р.);

- спрямованість на узагальнені і універсальні знання, на формування спільної культури і на розвиток узагальнених способів мислення і діяльності (Садовніков Н.В., 2005 р.);

- розглядається з точки зору діяльнісного і системного підходу. З точки зору **системного** підходу фундаментальність освіти як система характеризується цілісністю, взаємозв'язаністю і взаємодією елементів, а також наявністю системотвірних основ. Оскільки цілісна наукова картина світу базується не лише на природничо-науковій, але й на гуманітарній складовій, тому фундаментальну освіту потрібно будувати на основі поєднання найновіших природничо-наукових і гуманітарних знань, діалогу двох культур (Тестов В., 2008 р.);

- перехід на новий рівень розуміння світобудови, заснованого на понятті гармонії, де людина має відчувати себе у взаємозв'язку з довкіллям. Головним тут стає не засвоєння попередніх рецептів, а оволодіння методами пізнання і практичної діяльності, а тому фундаментальним знанням, що сприяють усвідомленню сутності явищ і забезпечують свободу в отриманні нових знань і їх використання (Пушкарьова О.О., 2009 р.);

- один із пріоритетів Болонського процесу і найважливіший напрям реформування системи вищої освіти. Головною причиною необхідності

фундаменталізації навчання є прискорення науково-технічного прогресу, що вимагає навчати фахівця швидко адаптуватися в мінливих ситуаціях (Семеріков С.О., 2009 р.).

Мета статті: здійснити аналіз основних понять, які стосуються фундаменталізації освіти та встановити їх взаємозалежність між собою.

Виклад основного матеріалу. При наявності різноманітних точок зору на фундаменталізацію, консолідоване трактування фундаменталізації освіти було дано в Меморандумі Міжнародного симпозіуму ЮНЕСКО “Фундаментальна (природничонаукова і гуманітарна) університетська освіта” ще у 1994 р. В тексті Меморандуму звертається увага на те, що ситуація, яка склалась у світі, виводить на необхідність нової парадигми освіти. Головними характеристиками такої парадигми повинні стати фундаментальність, цілісність і спрямованість на задоволення інтересів особистості. Наголошується, що фундаментальна університетська освіта повинна формувати глибокі теоретичні знання, критичне мислення, повинна бути спрямована на вирішення проблем глобальної етики і глобальної відповідальності як принципових норм “нового гуманізму”. Особлива увага звертається на взаємозбагачення природничої і гуманітарної освіти: фундамент освіти має будуватися на базисних природничих і наукових знаннях. Для подолання роз’єднаності природничої і гуманітарної складових культури Меморандум виходив із принципу цілісності фундаментальної природничої і гуманітарної освіти, яка покликана відіграти ключову роль у формуванні особистості і в забезпеченні стійкості розвитку суспільства [4].

У науковій літературі зустрічаємо поняття “фундаменталізація освіти” (ФО), “фундаменталізація професійної освіти” (ФПО), “фундаментальні знання” (ФЗ), “фундаментальні науки” (ФН), “фундаментальні навчальні дисципліни” (ФНД), “прикладні навчальні дисципліни” (ПНД), “гуманітарні і соціальні дисципліни” (ГСД), зв’язок між якими можна подати у вигляді схеми (рис. 1).

Фундаменталізація освіти – складний феномен, який має два напрямки: на особистість і на суспільство в цілому, на суспільний інтелект, тобто “фундаменталізація освіти є процес фундаменталізації суспільного інтелекту, спрямований на підвищення міри якості творіння майбутнього або управління майбутнім” [6].

Чебишев Н. і Каган В. у фундаментальній освіті стосовно забезпечення якості вбачають передумови розв’язання таких задач:

- забезпечення оптимальних умов для виховання гнучкого, багаторівневого наукового мислення, різних способів відображення дійсності;
- створення внутрішньої потреби у саморозвитку;
- розвиток студента як інтелектуальної особистості, здатної до засвоєння знань, самостійного пошуку і засвоєння інформації [7].

Фундаменталізацію освіти як **дидактичний принцип** обґрунтовують Гончаренко С. У., Горіна О., Дутка Г. Я., Казанцев С. Я., Мордкович А. Г., Сікорський П., Сластьонін В. А., Чернілевський Д. В. Принцип фундаментальності і прикладної спрямованості разом з принципами громадськості, науковості навчання та виховуючого навчання складають систему змістових принципів навчання. Фундаментальність у навчанні передбачає науковість, повноту і глибину знань. Вона зумовлена сучасним науково-технічним прогресом, що вимагає від людини високоінтелектуальної мобільності, дослідницького складу мислення і уміння постійно поповнювати

об’єднує в такі:

- фундаментальність знань включає фундаментальність науково-раціонального знання і наукову ситуацію;
- образи фундаменталізації, їх дисциплінарне наповнення змінюються залежно від ступеня освіти;
- фундаментальні знання – знання, спрямовані до законів, за якими функціонує і розвивається світ “зовні” і “всередині” людини, ядром цих знань є рефлективні знання, метазнання;
- фундаментальність знань означає їх універсальність, спрямованість на сприйняття світу як цілого;
- критеріями фундаментальності знань є їх неklasичність і проблемність [6].

Фундаментальні знання, по-перше здатні формувати широкий, цілісний, енциклопедичний погляд на сучасний світ і місце людини у цьому світі, по-друге, дають можливість подолати предметну роздрібненість і ізолюваність, яка колись у XVIII столітті була нормою і носила прогресивний характер, тому що давала можливість оволодіти основами знань на рівні наук, які на той час сформувалися, але ще стояли поряд одна з одною і не мали міцних взаємозв’язків і взаємопроникнень [1].

Взаємозв’язки і взаємопроникнення наук у вищих навчальних закладах можливе на основі цілеспрямованого об’єднання всіх навчальних дисциплін для цілісного дослідження (розв’язання) пізнавальних і професійних проблем (задач), тобто міждисциплінарна інтеграція. Ми погоджуємось з думкою П.Сауха про те, що механічне перенесення ідеалів пояснення однієї дисциплінарної науки у предметне поле іншої не виправдало далекоглядних сподівань. Мова йде про формування нових загальнонаукових дослідницьких програм, що передбачають перехід до реально міждисциплінарних досліджень, тобто надалі є можливим постдисциплінарний синтез (рис.1).

Висновки. Фундаментальність як категорія якості освіти та освіченості людини займає своє чільне місце серед основних тенденцій розвитку освіти й істотно впливає на багато з них – часто сприяє їх здійсненню (наприклад, неперервній і випереджувачій освіті, гуманізації освіти тощо). Вважаємо, що фундаменталізацію освіти варто розглядати з позицій системного і діяльнісного підходів. З позиції діяльнісного підходу фундаментальність має ті ж структурні елементи, що й зміст освіти: досвід пізнавальної діяльності, фіксований у формі її результатів – знань; досвід здійснення відомих способів діяльності – у формі умінь діяти за зразком; досвід творчої діяльності – у формі умінь приймати нестандартні рішення в проблемних ситуаціях; досвід здійснення емоційних відношень – у формі особистісних орієнтацій. Ці елементи зв’язані між собою таким чином, що кожний попередній елемент слугує передумовою для переходу до наступного. Системний підхід передбачає розгляд всіх елементів освіти у їх взаємозв’язку: теорії і методології освіти; парадигми освіти; цілей; змісту; процесу навчання і організаційних систем, а також більш детальне дослідження системотвірних елементів фундаменталізації – змісту освіти.

Зміст освіти виступає як основний елемент в фундаменталізації професійної освіти в цілому. Тут фундаменталізація тлумачиться як об’єктивний процес введення у зміст освіти основних цінностей, знань, способів діяльності, які накопичувалися в процесі розвитку людської

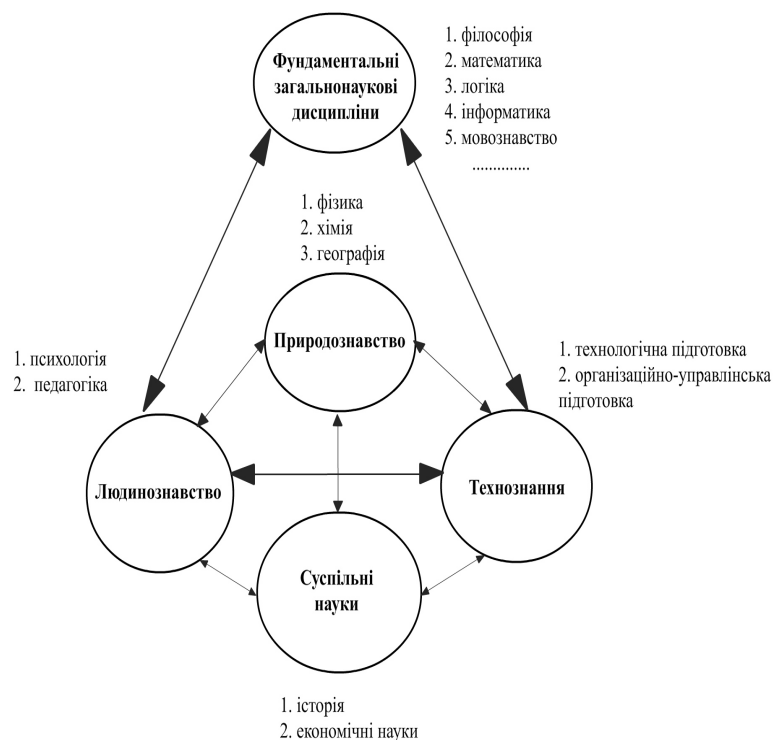


Рис. 2. Структура макрокласифікації наук за А. І. Субетто [6]

Один з механізмів взаємодії фундаментальної і прикладної науки може базуватися на стадійності самого процесу: фундаментальні – прикладні дослідження – впровадження в практику. В даному випадку специфіка взаємодії впливає з прогностичних функціональних взаємозв'язків. Другий механізм – це взаємовідносини автономних галузей як взаємопов'язаних між собою і взаємозумовлених явищ [1, с.5].

Башарін В.Ф. до фундаментальних наук відносить не лише природничі науки, але й фізіологію, і психологію, і суспільні науки (соціологію). Він же дає визначення фундаментальних знань (навчальних знань) як багаторазово перевірених основних положень, що створюють наукову базу для побудови і розвитку різних прикладних знань, які дозволяють вирішувати різні професійні задачі. Фундаментальні знання є стрижневими науковими положеннями, що впливають із різних перевірених джерел сутнісних знань, вони знаходяться в інваріантному ядрі інформаційного масиву і мають методологічну, системотвірну значущість.

Принципи підходу до критеріїв фундаментальності знань Субетто А. І.

свої знання. Вчені вважають, що фундаментальні знання мають властивість старіти повільніше, ніж конкретні, і апелюють не стільки до пам'яті, скільки до мислення людини.

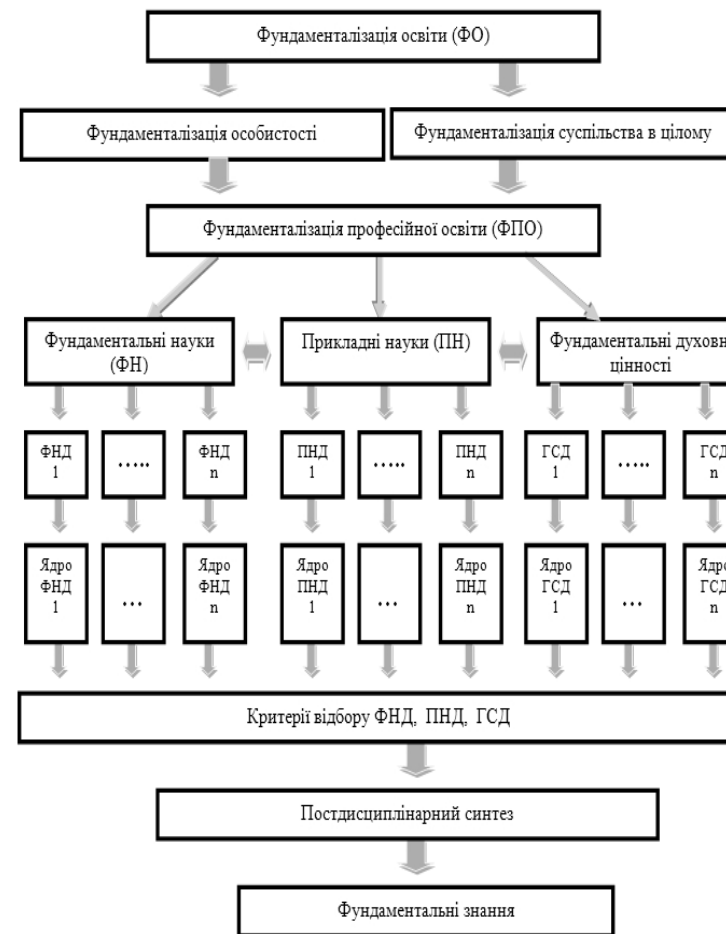


Рис. 1. Взаємозв'язок основних понять фундаменталізації

Фундаментальність навчання як основний результат має розвиток свідомості і самосвідомості. Будучи сукупністю понять, суджень, оцінок, переконань, свідомість спрямовує поступки і дії людини й одночасно складається саме під впливом поведінки і діяльності. Отже, науково обгрунтована побудова процесу навчання передбачає його орієнтацію на

єдність знань і умінь, свідомості і поведінки. Ця вимога впливає із визнаного у вітчизняній психології і педагогіці закону єдності свідомості і діяльності, згідно з яким свідомість виникає, формується і проявляється у діяльності.

Казанцев С. Я. стверджує, що поєднання принципу фундаменталізації з принципами системності, цілісності, генералізації, проблемності, варіативності, суб'єктної домінанти, додатковості виступають одночасно дидактичними умовами ефективності фундаменталізації навчання.

Дутка Г.Я. відзначає, що сутність принципу фундаменталізації розкривається в таких основних положеннях: фундаментальність знань означає їхню універсальність, системність, проблемність і спрямованість на цілісне сприйняття навколишнього світу; фундаментальна освіта включає системотвірні та методологічно важливі знання, а також знання рефлексій і метазнання; фундаментальність знань в процесі навчання не зводиться лише до фундаментальності відповідних наукових знань, а й передбачає професійне спрямування змісту навчальних дисциплін [2, с.9].

Принцип фундаменталізації у **професійній підготовці** передбачає визначення сукупності навчальних дисциплін і ядра навчального матеріалу в них, який безпосередньо використовується під час вивчення дисциплін професійної підготовки, а також найважливіших навчальних дисциплін гуманітарного, природничонаукового та загальноекономічного циклів підготовки, які є необхідною умовою високоякісної підготовки фахівця з метою максимального концентрування усіх психолого-педагогічних і матеріальних засобів для організації якомога якіснішого їх засвоєння студентами [5, с.52].

Новіков А.М. і Новіков Д.А. професійну освіченість трактують як здатність людини здійснювати професійну діяльність (спілкуватися, вчитися, аналізувати, проектувати, вибирати і творити) на основі: глибоких фундаментальних знань, високих професійних компетенцій, високих базисних компетенцій. При побудові системної терії розвитку професійної освіти вони спираються на постулат про те, що в нову епоху постіндустріального суспільства, орієнтовану на побудову гуманістичного демократичного суспільства з ринковою економікою, професійна освіта має бути адекватною новому суспільству. Цей постулат, в свою чергу, розвивається на основі чотирьох ідей (напрямків), що відповідають основній меті освіти. Автори стверджують, що гуманізація (суб'єктно-особистісна спрямованість) професійної освіти розглядається як її переорієнтація на особистісну спрямованість, як процес і результат розвитку і самоствердження особистості і як засіб її соціальної, економічної стійкості і соціального захисту в постіндустріальному суспільстві. Відповідно до трьох компонент освіченості особистості (фундаментальні знання, професійні компетенції, базисні компетенції) виділяються три принципи гуманізації освіти: фундаменталізації професійної освіти (ПО), діяльнісної спрямованості ПО, розвитку базисних компетенцій.

Наступна проблема полягає у тому, які науки відносяться до фундаментальних наук. Кузнецов В.С. і Кузнецова В.А. до групи фундаментальних наук пропонують віднести науки, чії основні визначення, поняття і закони первинні, не є наслідком інших наук, безпосередньо відображають, систематизують, синтезують в закони і закономірності факти, явища природи або суспільства [3]. Разом з тим навіть у загальноприйнятих

фундаментальних науках не всі результати є значущими, необхідними для вивчення. Тому автори вбачають проблему у виділенні необхідного для вивчення ядра фундаментальних законів і понять. Визначаючи частку фундаментальних знань у кожній навчальній дисципліні, вони пропонують враховувати обмеженість у часі, психологічні труднощі у сприйнятті студентами великого обсягу нових понять тощо. Зокрема, велике значення має напрям професійної підготовки – наскільки важливі глибокі фундаментальні знання у майбутній професійній діяльності студента.

Взагалі, з давніх давен людство намагалось якимось чином всі науки (фундаментальні і прикладні) класифікувати. Дутка Г. Я. проаналізувала різні класифікації наук, вибираючи ті моменти, які суттєво вплинули на тенденції класифікації сучасної науки і дають можливість виявити розуміння понять фундаментальна наука, фундаментальні наукові дослідження, фундаментальні знання тощо [2]. Зокрема, запропонована Субетто А.І. п'ятичленна конструкція класифікації макроблоків науки (рис.2) дозволяє більш чітко відокремити людські, гуманітарні науки від соціально-економічних наук, предметом вивчення яких є суспільство і його соціальні і політичні інститути (держава, політика, економіка, освіта, наука тощо). Блок фундаментальних загальнонаукових дисциплін (фундаментально-абстрактних дисциплін) виділено в окремий макроблок – “блок міждисциплінарного, загальнонаукового або універсального метазнання” [6], оскільки знання, які входять в цей блок, мають по відношенню до останніх блоків статус метазнання (філософія, математика, логіка, кібернетика, інформатика, мовознавство, когніологія, гносеотехніка, стандартологія, системологія, циклологія і кваліметрія, прогностика).

Поділ на фундаментальні і прикладні науки страє наскрізним і визначає фундаментальну і прикладну частини у кожному із макроблоків. Поєднання “полів фундаменталізації” і “полів професіоналізації” знання при цьому у кожному з блоків різне: більш високий рівень фундаменталізації – у природознавстві і людинознавстві, більш низький рівень – у технознавстві і суспільствознавстві.

Академік Гончаренко С.У. образно зауважує, що прикладні і фундаментальні науки співвідносяться між собою, як корені і гілки дерева. Корені – це фундаментальні знання, і якщо їх обрізати, то дерево поступово загине [1]. Взаємодія фундаментальної і прикладної науки ґрунтується на таких методологічних принципах:

- залежність між фундаментальними і прикладними дослідженнями, що забезпечує розвиток інноваційних напрямів, подолання суперечностей між обґрунтованою методологією і практичними результатами досліджень;
- динамізм складних систем якісних регуляцій усередині фундаментальних і прикладних наук, на основі яких стає зрозумілою їх взаємодія;
- детермінізм, обумовленість фаз, стадій, механізмів, процесу взаємодії;
- системність, існування структурної і закономірної єдності фундаментальних і прикладних досліджень на всіх етапах розвитку науки.