

*Випуск тридцять п'ятий, 2012 р., частина 2*

Наукове видання

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія.  
Випуск тридцять п'ятий. Частина 2.

**Відповідальний за випуск М.Я. Ігнатенко**

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

Наукові статті друкуються за авторськими варіантами.

Здано до набору 13.02.2012. Підписано до друку 25.01.2012.  
Формат 60x90x16. Друк офсетний. Тираж 500 пр.

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

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ,  
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 п'ятий  
Частина 2*

Ялта  
2012

УДК 37  
ББК 74.04  
П 78

Рекомендовано вченою радою РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” від 25 січня 2012 року (протокол № 19)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей: – Ялта: РВВ КГУ, 2012. – Вип.35. – Ч.2. – 260 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 НАПН України;

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

© РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта), 2012 р.

**ОСОБЛИВОСТІ ПЕРСОНАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ  
У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

**Бугерко Я. М.,**

*к.психол. н., заступник директора*

*Інституту педагогіки, психології та інклюзивної освіти  
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)*

**Постановка суспільної проблеми.** Розвиток і функціонування освіти як соціальної структури суспільства зумовлений різними економічними, політичними, соціокультурними умовами, а тому освіта разом з іншими формами соціальної дійсності (культурою, наукою, релігією) переживає складні, неоднозначні часи. Суспільство в кризові періоди пред'являє особливі вимоги до освіти, яка виконує соціальне замовлення стосовно підготовки фахівців, які володіють глибокими і тривкими знаннями в своїй професійній галузі, швидко орієнтуються в змінних умовах життєдіяльності, вміють швидко навчатися і переучуватися, готові до соціальних контактів спілкування з іншими людьми. В той же час підготовка вузькопрофільного спеціаліста без належної сформованості духовної і моральної цілісності призводить в екзистенційному вимірі до явного ціннісно-смыслового реверсу свідомості сучасної людини, а в підсумку до деперсоналізації суспільства.

**Аналіз останніх публікацій з даної тематики.** Фундаментальні проблеми освіти і вищої школи в нашій країні отримали своє висвітлення і розробку в працях таких відомих науковців як С.І. Архангельський, Б.М. Бім-Бад, Б.С. Гершунський, В.В. Давидов, В.І. Загвязінський, С.І. Зіновьев, В.В. Краєвський, Ю.Н. Кулоткін, І.Я. Лернер, А.В. Петровський, П.І. Підкасистий, В.Д. Шадріков та ін. Перспективи освіти і нові підходи до побудови освітнього процесу сьогодні активно розвиваються в працях А.Г. Асмолова, М.С. Кагана, С.В. Кондратьєва, В.Я. Ляудіс, В.Г. Максимова, А.О. Реана, А.В. Рубцова, В.В. Серікова, С.Д. Смирнова, В.Г. Хуторського, Б.Г. Юдіна і ін. Провідним вектором сучасних досліджень у сфері оновлення системи освіти, її теорії і практики виступає особистісний підхід, який отримав концептуальну розробку в працях відомих педагогів і психологів (К.А. Абульханова-Славська, О.В. Бондаревська, Б.С. Братусь, В.І. Гінецинський, В.С. Ільїн, І.С. Кон, Д.А. Леонтьєв, А.В. Мудрик, Л.І. Новикова, А.Б. Орлов, В.А. Петровський, В.В., Слободчиков, Г.А. Цукерман, І.С. Якиманська і ін.). Предметно з проблем персоналізації освітнього процесу у вищій школі наукових публікацій дуже мало, але ряд досліджень створили умови для розгляду цієї проблеми, а саме: А.В. Петровський, В.А. Петровський розробили психологічну концепцію персоналізації особистості; А. Солоніна та В. Солонін обґрунтували поняття «персоналізація навчання»; В.П. Безпалько присвятив своє фундаментальне дослідження теорії й методології персоналізованої освіти; І.М. Калюшина дослідила самоосвітню діяльність студентів вузу в умовах персоналізованого навчання [3]. Детально теоретичні основи персоналізації освітнього процесу у вищій школі розкрив В.В. Граčov. Однак у зазначених роботах не розкриваються особливості розвивальної взаємодії викладачів із студентами як дієве співавторство у побудові рефлексивно-творчого простору навчання. Тому **метою статті** є розкриття особливостей рефлексивно-співтворчої взаємодії, коли, ініціюючи процес співпраці із студентами як рівноправними

Для нотаток

партнерами, викладач може не лише ефективно їх навчати, але й здійснює особистісний вклад в їх професійне становлення.

**Виклад основного матеріалу.** Сьогодні сфера вузівського навчання є найвідповідальнішою ланкою професійної підготовки фахівців в ланці організованих інститутів освітньої системи. Майже в усіх наукових розробках, присвячених проблемам вищої освіти, мова йде про особистісний або особистісно-зорієнтований підхід. Однак освітня практика, що складається у вищій школі, сьогодні ще далека від ідеалів повноцінного особистісного зростання наступників. І окрім соціально-економічних причин існують поки що неперодолані бар'єри і недоліки в самій теорії, методології і філософії вищої освіти, у тому числі і в постановці особистісно-зорієнтованого підходу. Сьогодні каталізатором розвитку прогресивних психолого-педагогічних і дидактичних концепцій виступає важлива ідея – освіта повинна перестати готувати людину для зовнішніх потреб (виробництва, економіки, науки, політики і т.д.), вона повинна забезпечити виживання самої людини, тобто звернутися до проблеми становлення людського в людині. Людина спочатку повинна стати людиною, а потім вже професіоналом, фахівцем.

Аналіз новітньої історії людства свідчить, що формуючо-гуманізуючий ресурс освіти виявився значно підірваний глобальним технократичним і прагматично-раціоналістичним вторгненням. Освіта все більше показує свою нездатність виступати визначальною сферою формування людини. Вона віддаляється від культури і підкоряється приватним, а не універсальним цінностям, що стало особливо очевидне у міру посилення глобалізації і утвердження інформаційного суспільства [2, с.12].

Загалом, на думку В.В. Грачова, криза вищої школи в значній мірі зумовлена загальною кризою сучасної культури, яка виникає з уніфікації і сегментації (фрагментації) особистості, з дерегулювання і приватизації процесу її формування, із заперечення авторитетів, поліфонії проголошуваних цінностей і пов'язаної з цим фрагментації життя. Освіта, перетворена на сферу послуг, вже не покликана розвивати, а може лише задовольняти. Таким чином, реальна освіта сьогодні віддана на відкуп стихійно діючих, не в належній мірі регульованих суспільством сил і процесів. А тому її криза виражається в тому, що в сучасному світі людське в людині зникає, а, точніше кажучи, не формується. Людина стає людиною в процесі складного, цілісного освітнього процесу. Проте сучасна культура не дає необхідного знання про те, які людські якості повинні сформуватися в процесі освіти, яким повинен стати молодий фахівець як особистість. Філософія і теорія освіти на сьогодні ще не мають чіткого бачення моделі процесу формування особистості сучасного спеціаліста, де б була чітко зазначена мета, показники, критерії, організаційно-структурна схема моделювання.

Система освіти потребує сьогодні принципово нового самовизначення, здатного повернути їй статус одного з пріоритетних соціальних інститутів. Для сфери освіти доленосно виступає не стільки проблема висунення і «впровадження» нових ідеологем, скільки проблема зміни людського існування. Важливою в цьому плані постає ідея персоналізації, яка водночас виступає і як соціокультурна закономірність становлення теорії і практики вищої освіти.

Так, історія розвитку вищої школи як в нашій країні, так і за кордоном показує, що вже з часів Сократа, Платона і Аристотеля стає очевидним, що

<i>Данильчук О. М.</i>	СТРАТЕГІЯ ПІДВИЩЕННЯ РОЛІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	<b>210</b>
<i>Хоменко В. Г.</i>	ВИЗНАЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ПРОГРАМНИХ ЗАСОБІВ ЗАХИСТУ ІНФОРМАЦІЇ.....	<b>216</b>
<i>Рафа М. Б.</i>	БІОГРАФІЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ ОСОБЛИВОСТЕЙ СУБ'ЄКТИВНОЇ РЕКОНСТРУКЦІЇ ОСОБИСТОГО ДОСВІДУ.....	<b>225</b>
<i>Липська І. І. Глінська О. М.</i>	ПРОБЛЕМА ВІДБОРУ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ СФЕРИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ (НА БАЗІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ).....	<b>234</b>
<i>Везетіу К. В.</i>	ПЕДАГОГІЧНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ З РОЗВИТКУ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ.....	<b>239</b>
<i>Кейсельман (Дорожкин) В. Р.</i>	ТРАНСФІНИТНИЙ АЛЬТРУИЗМ.....	<b>248</b>

основним руслом процесу освіти і виховання виступає певний «персоніфікований канал» відносин «вчитель - учень» в різних соціально-історичних і етнокультурних модальностях. Рух до персоналізації освітнього процесу як незворотного напряму еволюції вищої школи найбільш характерний і типовий для становлення класичних європейських університетів. З самого початку своєї появи університети утверджувалися як певні автономні співтовариства, в яких основний спосіб навчання і академічного спілкування здійснювався на рівні індивідуального контакту викладача і студента, «із уст в уста», на рівні контакту світоглядів, життєвого досвіду, свідомості особистостей. При цьому важливу роль у формуванні дієвих знань відігравав діалог, академічні дискусії, диспути.

Університети із самого початку виступають не тільки як центри освіти, вони є цивілізаційним проєктом персоналізації досвіду культури в освітній сфері. Досягається це завдяки переводу наступника в особистісну позицію, тобто в позицію суб'єкта навчальної діяльності і пов'язаних з нею провідних сфер життєдіяльності (пізнавальної, інформаційної, науково-інноваційної, соціальної, культурної, управлінської, дозвіленої). В.В.Грач виділяє такі взаємозв'язані компоненти зазначеного процесу: по-перше, розвиток ціннісно-сислової спрямованості особистості на досягнення суб'єктивно-значимого образу Я, який відповідає культурі (професії). У цей компонент включаються особистісні цілі, стандарти, принципи, очікування і переконання відносно свого Я, своїх можливостей щодо вимог соціуму, професійних норм; по-друге, розширення сфери Я - компетентностей наступника, тобто тих його особистісних утворень, які інтегрують в єдине ціле знання, уміння і розуміння, здатність до творчості в певній галузі людського досвіду; по-третє, розвиток внутрішньої відповідальності як внутрішньої підзвітності наступника за все, що він робить, чому навчається. Цей компонент означає розвиток авторської позиції студентів в освітньому процесі і їх причетності не лише до своєї справи, навчання, але і до соціуму, культури, до світу загалом.

Варто зазначити, що персоналізація освітнього процесу у вищій школі вимагає відповідних умов, головними з яких виступають перебудова змісту освіти, розвиток освітніх комунікацій і персоналізація професійної діяльності викладача вищої школи. Зупинимось на останньому детальніше. Якщо проаналізувати особливості викладацької діяльності сучасного викладача, то ґрунтуючись на класифікації Н. В. Кузьміної [4], можна виділити п'ять рівнів її продуктивності: репродуктивний, коли педагог вміє переказати іншим те, що знає сам; адаптивний – при якому педагог спроможний пристосувати своє повідомлення до особливостей аудиторії; локально-модельючий знання студентів, коли педагог володіє стратегіями навчання знанням, вмінням, навичкам за окремими розділами курсу, що дозволяє визначити педагогічну мету, поставити завдання, розробити алгоритм їх вирішення та використати педагогічні засоби включення студентів в навчально-пізнавальну діяльність; системно-модельючий знання студентів, коли педагог володіє стратегіями формування певної системи знань, вмінь та навичок за дисципліною в цілому; системно-модельючий діяльність та поведінку студентів, при якому педагог вміє перетворити свою дисципліну в засіб формування особистості студента, його потреб у самовихованні, самоосвіті та саморозвитку.

Аналіз сучасного стану вищої освіти показує, що переважна більшість викладачів вищої школи знаходяться на перших двох рівнях продуктивності

педагогічної діяльності. На жаль, не в усіх з них сформований зміст професійно-педагогічної діяльності, причому як її структурні компоненти (чітке усвідомлення мети, змісту, засобів, об'єктів діяльності) так і такі функціональні компоненти як наявність достатнього високого рівня розвитку рефлексії, проектування, конструювання, організації та комунікації.

Для успішної персоналізації винятково важливою є підготовка викладача якісно іншого професійного гатунку – ефективного освітянина, який є дослідником і водночас психологом, спроможним розібратися у внутрішньому світі власної особистості та особистості студента, здатним здійснювати самовизначення і саморозвиток при здоланні проблемних ситуацій, які виникають у його педагогічній практиці, завжди готовим теоретично обґрунтувати, науково спроектувати й експериментально втілити інноваційні освітні технології і психомистецькі техніки актуальної розвивальної взаємодії в групі з конкретним контингентом студентів. А тому постає потреба активного і ефективного функціонування рефлексії як механізму роботи самосвідомості викладача та передумови для оптимізації освітньо-професійного розвитку і психодуховного зростання. Тоді викладач відчуває потребу в постійному саморозвитку і самовдосконаленні, жагу до рефлексування задля адекватного відтворення цінностей та відкриття нових смислів у своїй щоденній роботі, що сприяє формуванню змістовно-результативної сторони професійної компетентності. Це, своєю чергою, створює потенціалізуючий ефект – збагачення творчого набутку людини й загалом інноваційного ресурсу навчального закладу. В результаті активізуються здібності наставників рефлексивного рівня – педагогічна інтуїція, імпровізація, готовність до інноваційної роботи у сфері освіти, що сприяє організації навчальних взаємостосунків як ціннісно-смыслового процесу міжсуб'єктного спілкування. Таким чином створюється рефлексивно-співтворча взаємодія викладачів та студентів у процесі навчання, котра реалізується у формі гуманно-паритетної міжсуб'єктної співдіяльності.

Важливою умовою є смислова установка викладача на долучення до розвивальної взаємодії із студентами як дієве співавторство у побудові рефлексивно-творчого простору навчання [1, с.247]. Це означає, що всі – і педагоги, й студенти – психологічно перебувають у ситуації безперервного конструктивного пошуку. Рефлексивна домінанта на ситуацію творчого пошуку ставить усіх у рівні умови незалежно від посади, статусу, лідерства, оскільки жодна із сторін, хоч і не може наперед повно передбачити результати рефлексивно-творчого процесу, все ж ситуативно реалізує свій кращий потенціал у розмовному, соціальному, психосмысловому і духовному діяннях. У традиційній освіті виконання саме цієї умови рівності зустрічає на практиці найбільші труднощі внаслідок того, що вона всім зрозуміла і нібито сприйнятна. Постійна декларація рівності і відсутність її у реальній життєактивності спричинили професійну деформацію свідомості педагогів. Тільки нечітка постановка учасників навчання у психологічно рівні позиції (права на альтернативу, на можливість бути вислуханим чи вислуханою, на помилку, на власне відкриття і т. п.) створює ситуацію творчого психосоціального розкріпачення всіх, істотно збагачує позитивний природний потенціал студентів, інтенсивно розвиває їхні рефлексивні здібності.

Особливість діяльності викладача вищої школи полягає в тому, що вона є складноорганізованою і складається з декількох взаємопов'язаних між собою

<i>Єнигін Д. В.</i>	ГЕНЕЗА ПОНЯТТЯ „ПРОЕКТУВАННЯ”: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ.....	134
<i>Каменська І. Б.</i>	СТРУКТУРА АНГЛОМОВНОЇ ЛІНГВОПРАГМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	138
<i>Семиліт О. Є.</i>	РОЛЬ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ КРИМУ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПОЛКУЛЬТУРНОГО РЕГІОНУ.....	144
<i>Бабенко М. О. Буйко В. В.</i>	ІНТЕГРАЦІЯ ІННОВАЦІЙНИХ НАПРЯМКІВ УДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ КУРСІВ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	148
<i>Баранова И. Г.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ...	153
<i>Власенко К. В. Реутова І. М.</i>	ІНФОРМАЦІЙНА ПІДТРИМКА ЯК ЗАСІБ УПРАВЛІННЯ ЕВРИСТИЧНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ У ХОДІ НАВЧАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ.....	159
<i>Вятоха И. Ю.</i>	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РЕАГИРОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА ВОЗДЕЙСТВИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ТЕМБРА.....	168
<i>Гринченко І. Б.</i>	ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ЄВРОПІ Й УКРАЇНІ.....	176
<i>Проскурняк О. І.</i>	СЕРЕДОВИЩНИЙ ПІДХІД У ВИВЧЕННІ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ.....	184
<i>Салтановська Н. І.</i>	ВИХОВАННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ СЮЖЕТНИХ ЗАДАЧ З МАТЕМАТИКИ.....	191
<i>Сітало О. О.</i>	ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ АНДРАГОГІКИ. НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА.....	197
<i>Шкарлат Л. П.</i>	РОЛЬ АРХИЕПИСКОПА ТАВРИЧЕСКОГО ГУРИЯ, В РАЗВИТИИ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В 60-80 ГОДЫ XIX ВЕКА.....	204

<b>Обухова В. М.</b>	ЛЕКСИКОГРАФІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СЕМАНТИКИ СЛІВ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ НЕВІРНОГО СЛОВОВЖИТКУ В УМОВАХ УКРАЇНСЬКО-РОСІЙСЬКОГО БЛІНГВІЗМУ.....	74
<b>Овчинникова М. В.</b>	ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ОСНОВИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ».....	78
<b>Самойленко Н. Б.</b>	ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН.....	87
<b>Сушенцева Л. Л. Учитель І. Б.</b>	ПРОБЛЕМНА ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ.....	92
<b>Тамаркіна О. Л.</b>	КРИТЕРІЇ РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ.....	99
<b>Филипська В. І.</b>	ПРОФЕСІЙНООРІЄНТОВАНІ ПІДХОДИ ДО ЗАОХОЧЕННЯ ВЧИТЕЛІВ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ.....	104
<b>Фурса О. О.</b>	ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ДИЗАЙНЕРСЬКОГО ВНЗ У ВИЯВАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ.....	110
<b>Шалацька Т. П.</b>	ФОРМУВАННЯ АКСІОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ ЛІТЕРАТУРИ ТА МОВИ.....	117
<b>Шачкова Э. В.</b>	ПОДГОТОВКА СПЕЦІАЛІСТОВ ІЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ІСКУССТВА І ДИЗАЙНА В ПРОЦЕСІ ИЗУЧЕННЯ ФІЛУМЕНІЙ.....	122
<b>Авраменко С. М.</b>	РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ДІЯЛЬНОСТІ ДИТЯЧИХ ТА МОЛОДІЖНИХ ГРОМАДСЬКИХ ОБ'ЄДНАНЬ КРИМУ СЕРЕДИНИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ.....	126
<b>Грицайова О. С.</b>	РЕФОРМАТОРСЬКІ ЗАСАДИ ВІТЧИЗНЯНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ (2001-2012РР.).....	129

видів, що мають спільні компоненти. Окремі конкретні види діяльності розрізняються за формою, способами здійснення, часовою та просторовою характеристиками, функціональною спрямованістю і т. ін. Реалізуючи різні цілі діяльності, викладач вузу здійснює такі види діяльності як педагогічна, науково-дослідна, професійна (за базовою спеціальністю), адміністративно-господарська, управлінська, комерційна та громадська. Серед перерахованих діяльностей можна виділити два види творчої діяльності – наукового працівника та педагога. Дослідження З. Ф. Єсаревої дозволяє стверджувати, що лише сполучення наукової та педагогічної діяльності для викладача вищої школи є продуктивним. Проте, на думку деяких авторів, провідну роль в діяльності викладача вузу відіграє саме педагогічна діяльність, а всі інші види діяльності нею інтегруються та проявляються в ній. За визначенням С. О. Сисосової, одним з найважливіших моментів, є розвиток педагогічної креативності, що містить комплекс таких якостей: 1) високий рівень соціальної і моральної свідомості; 2) пошуково-проблемний стиль мислення; 3) розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо); 4) проблемне бачення; 5) творча фантазія, розвинене уявлення; 6) специфічні особистісні якості (сміливість, готовність до ризику, цілеспрямованість, допитливість, самостійність, наполегливість, ентузіазм); 7) специфічні провідні мотиви (необхідність реалізувати своє «Я», бажання бути визнаним), творчий інтерес, захопленість творчим процесом, прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах праці); 8) комунікативні здібності; 9) здатність до самоуправління; 10) високий рівень загальної культури і високий рівень моральної культури [5, с.123]. Окрім того слід врахувати, що персоналізація діяльності викладача найкраще реалізується в умовах діалогу, в процесі професійно-педагогічного співробітництва. Ініціюючи процес співпраці із студентами як рівноправними партнерами, викладач може не лише ефективно їх навчати, але й здійснює особистісний вклад в їх професійне становлення. Основним об'єктом зусиль викладача при цьому виступає вже не стільки засвоєння навчального змісту, скільки розвиток навчально-професійної позиції студентів.

За таких умов має місце принципове переосмислення, по перше, співвідношення культури і освіти, по-друге, самого характеру організації освітнього процесу на рівні взаємин «викладач – студент». Так, педагог-персонолог починає долати ретрансляційність у системі «культура – освіта», наповнюючи освітній процес суб'єкт-об'єктивним змістом, за якого викладач вже не ідентифікується із суб'єктною позицією агента культури, коли студентові відводиться лише об'єктна позиція приймача зовні наданої інформації. Іншим важливим фактором є якісна зміна у навчальному процесі спрямованості на свободу, як з боку професійної діяльності викладача (відхід від її мінімальних показників, коли відбувалася лише редукція виключно індивідуально-стилістичних особливостей процесу викладання), так і зміни позиції студентів (розширення меж нормативно заданої навчальної взаємодії з викладачем та одногрупниками), що спричинює істотне зростання формату свободи переживань, думок, дій.

На цьому етапі відношення педагога і культури можна охарактеризувати як ситуацію споживання останньої [6, с. 123], коли педагог не просто репродуктивно транслює готові надбання культури у вигляді відомих ЗУНів, а

й задає собі питання про способи їх отримання і межі застосування. Така споживча інтенція сприяє тому, що педагог, творчо осмислюючи механізм сприйняття і засвоєння студентами навчальної інформації, не просто звертається до культурних прототипів організації наукового знання, а використовує культурні надбання як ефективний засіб вирішення освітніх завдань. Освітній процес при цьому організується, виходячи з культурних взірців і прототипів та з урахуванням індивідуальних особливостей наступників. Таке оргнаповнення навчально-виховного процесу дозволяє ефективніше вирішувати освітні задачі, реалізовувати творчо-пошукове ставлення до світу і самого себе, знаходити індивідуалізовані способи привласнення студентами знань, умінь, норм стосовно широкого спектру типових соціокультурних ситуацій.

В подальшому спосіб взаємодії педагога і культури можна охарактеризувати зверненням першого до другої як до поля професійних інновацій. Сутнісна особливість новаторської діяльності викладача проявляється у відшуканні нових оргзасобів і психоформ організації освітнього процесу та залученні студентів до процесу освоєння змістовних цінностей культури. Така діяльність виявляється головно у власному проектуванні та продукуванні комплексу інноваційних програмово-методичних засобів та у культивуванні різноманітних форм творчої активності та особистісної самореалізації студентів.

Водночас видозміни набуває і характер організації освітнього процесу на рівні взаємин «викладач-студент». Інноваційне ставлення педагога до культури, осмислення освіти як форми культурогенезу (культуропородження та культуротворчості), спонукає його сприймати студента як рівноправного партнера розвивальної взаємодії. У цьому випадку ініціюється суб'єктивне "перевідкриття" найвагоміших досягнень культури, пошук власного способу їх пізнання і перетворення, привласнення культурних аналогів у вигляді особистісно-сміслових структур і ціннісних регуляторів поведінки, збагачення психосфери студента внутрішніми еталонами самопобудови свого Я.

Ставлячись до культури рефлексивним чином, педагог-персонолог долучається до освітнього процесу як цілісна та культурно ємна особистість. Завдяки цьому він сприймає студента як принципово відмінну і самоцінну індивідуальність, котра задіяна до освітнього соціонаслідування і культуротворення, до низки вчинково-психологічних дій і вчинків. Іншими словами, мовиться про творення кожним учасником навчання культурного довкілля і самого себе як «напруженого центру добра, мудрості, любові, за якого його особистісний розвиток дає змогу піднятися над власною біологічною природою, минулим досвідом, соціальними стереотипами і навіть ustalеними цивілізаційними цінностями, а тому сягає вершин самореалізації свого позитивного потенціалу та індивідуально найкращої духовної досконалості» [7, с. 28].

Таким чином, найдієвіше персоналізація вищої освіти відбувається через гуманістичну трансформацію її змісту, розвиток освітніх комунікацій і побудову авторських систем викладачів в режимі професійно-педагогічної співпраці із студентами. Базовими критеріями зазначеного процесу, як показують дослідження В. П. Безпалька, В. В. Грачова, І. Н. Калошиної, А. Г. Солоніної є: а) діалогічність як наявність інтенсивного обміну думками, ідеями, позиціями учасників освітнього процесу, можливість паритетної

**ЗМІСТ**

<i>Бугерко Я. М.</i>	ОСОБЛИВОСТІ ПЕРСОНАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	<b>3</b>
<i>Василенко М. Є.</i>	РОЗРОБКА КРИТЕРІЇВ ВИВЧЕННЯ ТА ОЦІНЮВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ДО КОНСУЛЬТАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	<b>10</b>
<i>Василишина Н. М.</i>	ОСОБЛИВОСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ВНЗ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	<b>18</b>
<i>Іващенко О. А.</i>	ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЖЕЖНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ.....	<b>23</b>
<i>Калайшник Л. С.</i>	ОСНОВНІ ФОРМИ УТРИМАННЯ ДІТЕЙ-СИРІТ В УКРАЇНІ ТА КНР (ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА).....	<b>29</b>
<i>Кисинко-Романюк Л. А.</i>	НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ В СИСТЕМІ ППО.....	<b>37</b>
<i>Комисаренко Е. В.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ АГРОТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ.....	<b>42</b>
<i>Коноваленко В. О.</i>	СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТТЯ «ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ».....	<b>49</b>
<i>Кузьмина Р. И.</i>	СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОДАРЕННОСТИ.....	<b>54</b>
<i>Мозговий В. Л.</i>	ІСТОРИЧНІ ВИТОКИ РЕЖИСУРИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ.....	<b>64</b>
<i>Мусаєв К. Ф.</i>	ТЕХНІЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ФАКТОР АКТИВІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ.....	<b>69</b>



удовольствие от данного вида поведения носит духовный характер. Перманентный процесс трансфинитного отдавания влечёт в то же время приращение субъектности, что усиливает степень осознанности такой личности.

#### Литература

1. Журавльова Л.П. Психология эмпатии. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2007. – 329 с.
2. Кейсельман (Дорожкин) В.Р. Альтруизм: так называемое добро. – Симферополь.: «Гаврия», 2010. – 348 с.
3. Леонтьев Д.А. Внутренний мир личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб.: Питер, 2000. – с. 372-377.
4. Майерс Д. Социальная психология. – СПб-б: Питер, 1998. – 688 с.
5. Максименко С.Д. Генезис существования личности. – К.: ООО «КММ», 2006. – 240 с.
6. Петровский В.А. Очерк теории свободной причинности. // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. / Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. М.: Смысл, 1997, с. 124-144.
7. Протопопов А.И. Трактат о любви, как её понимает жуткий зануда. – М.: «КСР+», 2002. – 304 с.
8. Савчин М. Духовный потенциал людини. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2010. – 508 с.

Подано до редакції 18.01.2012

суб'єкт-суб'єктної взаємодії, б) рефлексивність – усвідомлення засад власних дій, вчинків, осмислення сприйняття себе іншими, переосмислення реального стану про поточний стан і зміни, що відбуваються з ними в процесі і результаті спілкування, в) співпраця, яка окрім звичного розуміння передбачає ще й можливість передачі частини освітніх функцій самим наступникам, їх авторське включення в освітній процес на правах партнерів по спільному конструюванню і забезпеченню цього процесу.

Загалом, реконструкція генезису і становлення вищої школи дозволяє констатувати, що її поступальний розвиток пов'язаний з втіленням ідеї персоналізації освітнього процесу. Це відбувається як через програми, зміст, методики, форми навчання, що зі свого боку вимагає адекватних технологій, спрямованих на продукування цілісного освітнього середовища розвитку особистості в основних сферах її життєдіяльності в період вузівської підготовки, так і через процеси демократизації, лібералізації освіти, підвищення особистісної складової, культивування атмосфери дослідницької творчості і наукового пошуку.

**Висновки.** Проблема персоналізації освітнього процесу у вищій школі вимагає свого адекватного психолого-педагогічного вирішення. Як провідне завдання виступає необхідність переосмислення цілей вищої освіти на основі розуміння феноменології становлення особистості в освітньому процесі, рефлексивного усвідомлення особистісного виміру освіти, коли сутністю побудови освітнього процесу, його теоретичних основ і практики постає сама особистість наступника в динаміці її розвитку, а в самому навчанні утверджуються і реалізуються категорії авторства, унікальності, суб'єктності учасників освітнього процесу, діалогу культур, естетичної цілісності всесвіту, реалізації творчих сил людини, яка пізнає і перетворює довкілля.

**Резюме.** У статті розкривається формулюючо-гуманізуючий ресурс освіти через персоналізацію освітнього процесу у вищій школі. Показано, що рефлексивно-співтворча взаємодія викладачів та студентів у процесі навчання призводить до принципового переосмислення самого характеру організації освітнього процесу, а використання культурних взірців і прототипів організації наукового знання розвиває творчо-пошукове ставлення студентів до світу і себе, культивує атмосферу дослідницької творчості і наукового пошуку.  
**Ключові слова:** освітній процес, персоналізація професійної діяльності викладача, рефлексивно-співтворча взаємодія, професійно-педагогічне співробітництво.

**Резюме.** В статье раскрывается формирующе-гуманизирующий ресурс образования через персонализацию образовательного процесса в высшей школе. Показано, что рефлексивно-сотворческое взаимодействие преподавателей и студентов в процессе учебной деятельности приводит к принципиальному переосмыслению самого характера организации образовательного процесса, а использование культурных образцов и прототипов организации научного знания развивает творческо-поисковое отношение студентов к миру и себе, культивирует атмосферу исследовательского творчества и научного поиска.  
**Ключевые слова:** образовательный процесс, персонализация профессиональной деятельности преподавателя, рефлексивно-сотворческое взаимодействие, профессионально-педагогическое сотрудничество.

**Summary.** In this article reveals formation-humanism resource through

personalisation of educational process at the higher school. It is shown, that reflexion-interoperability of teachers and students during educational activity is reflective-creative leads to basic reconsideration of the character of the organization of educational process, and use of cultural samples and prototypes the organization of scientific knowledge develops the creative-search attitude of students toward the world and themself, cultivates an atmosphere of research work and scientific search.

**Keywords:** educational process, personalization of professional teachers, reflective, cooperative creative interaction, vocational and educational cooperation.

#### Література

1. Бугерко Я. М. Культивування рефлексивних здібностей як принцип саморозвитку особистості / Я. М. Бугерко // Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П Драгоманова, 2011. - № 33 (57). – С. 244-254.
2. Грачев В.В. Персонализация образования как ответ на глобальные вызовы современности / В.В. Грачев // Акмеология. Научно-практический журнал. - № 2. - 2005. - С. 11-17.
3. Калошина И.Н. Персонализированное обучение как фактор развития умений самообразовательной деятельности студентов. Автореф. дис...канд. пед. наук / И.Н. Калошина. – Оренбург, 2000. – 23 с.
4. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. - М.: Высшая школа. - 1990. - 119 с.
5. Сисоева С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С. О. Сисоева - К., 1996. – 406 с.
6. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организации: [монография] / Сергей Юрьевич Степанов. – М.: Наука, 2000. – 174 с.
7. Фурман А. Архітектоніка творення особистості за модульно-розвивальної системи навчання / Анатолій Фурман // Психологія і суспільство. – 2000. – № 1. – С.26–43.

Подано до редакції 12.01.2012

УДК 378.147

### РОЗРОБКА КРИТЕРІВ ВИВЧЕННЯ ТА ОЦІНЮВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ДО КОНСУЛЬТАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Василенко Марина Євгенівна,  
викладач кафедри юридичних дисциплін  
Сумської філії Харківського національного  
університету внутрішніх справ, м. Суми*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** У перспективних планах розвитку вітчизняної професійної освіти зазначено, що підвищення якості фахової підготовки студентів стало вимогою сьогодення. Вона повинна спрямовуватись на формування в майбутніх спеціалістів умінь упроваджувати новітні технології професійної діяльності, перспективного світогляду, культури, діловитості, здатності аналізувати виробничу ситуацію та приймати обґрунтовані рішення.

образующую трансцендентального Я; трансфинитный альтруизм – как одно из переживаний трансфинитного Я.

Мы мыслим трансфинитный альтруизм, как высший, духовный уровень альтруизма, основанный на свободной причинности внутреннего выбора, на ответственности, на любви ко всему миру и на бескорыстном отдавании внутренне наполненной счастьем личности. «...отдавать может лишь внутренне богатый человек, с разносторонним и сложным внутренним миром» [5]. Это творение добра в чистом виде, когда личность, осознавая свою временность, в то же время переживает себя и мир как части единого целого, когда она трансцендирует себя в мир и передает ему любовь, энергию и любой доступный ей ресурс, как самой себе. В основе трансфинитного альтруизма лежит трансфинитная любовь и эмпатия: «Трансфинитная эмпатия может проявляться в форме бескорыстного содействия, альтруизма, самопожертвования» [1].

Идею, похожую на существование трансфинитного альтруизма, высказывает и М.В.Савчин [8], говоря о моральном человеке с высоким духовным потенциалом: «Моральный человек характеризуется высокой эмпатийностью, переживанием единения с человечеством, способностью к конструктивным позитивным отношениям, к диалогу с миром» [8]. Схожие мысли присутствует и в работах других психологов: «У духовно зрелой личности сформирована внутренняя свобода и ответственность, которые вместе образуют единый механизм осмысленной активности, который опосредуется ценностными ориентирами и «дает возможность строить альтернативные модели будущего и тем самым выбирать и создавать будущее, а не просто прогнозировать его» [3]. Таким образом, трансфинитный альтруизм, как высшее проявление альтруизма, обладает ещё и деятельностью, со-творяющей природой.

**Выводы.** Введенная нами категория трансфинитного альтруизма позволяет понимать под ним высший, духовный вид альтруистического поведения. Такой альтруизм подлинно гуманен и экологичен. Этот вид альтруистичности напрямую не связан с культурными и ценностными нормами конкретного времени, он имеет непреходящую ценность, его ориентирами выступают базовые общечеловеческие ценности, и он характеризуется высшей степенью любви в каждом своем акте. Основан трансфинитный альтруизм на свободе внутреннего выбора и на связанной с ним ответственности; а сам он состоит в бескорыстном отдавании миру любви и добра. При этом субъект альтруистического поведения – это внутренне наполненная счастьем личность, которая трансцендирует себя в мир и становится с миром единым целым, сливаясь с ним в осознанном контакте. При этом особенность личности, способной к трансфинитному альтруизму, состоит ещё и в том, что её собственное Эго в некоторой степени растворено, психологические границы с миром проницаемы, а наиболее насыщенные части личности экстерниоризированы в мир. Такая личность свободна от любых проявлений эгоизма, так как внешний мир является в то же самое время и ей самой, а она сама – всем миром. Особенность данного вида альтруистического поведения состоит ещё и в том, что оно свободно от каких бы то ни было проявлений агрессии, доминирования и контроля и состоит в подлинно духовном самопроявлении. При трансфинитном альтруизме мотивации ИД и СуперЭго сливаются воедино в наполненном любовью Эго, испытываемое же

личностного альтруизма характеризується тим, що «більше цінним об'єктом», в пользу якого здійснюється уступка ресурса, являється внутрішній об'єкт (автономна частина Его-ідентичності; деякий норматив поведінки, Его-Ідеал, інтеріоризований і вошедший в структуру СуперЕго зовнішній об'єкт – референтний Другий, об'єкт ідеалізації і т.п.). На рівні трансфінитного альтруизма «більше цінним об'єктом» виступають трансцендированні, екстеріоризованні в мир частини наповненої особистості. При цьому психологічні межі між суб'єктом і світом стають пронизаними, і він починає сприймати світ як частину самого себе, а себе як частину світу.

Ще одна сфера різниці між трьома рівнями альтруизма пов'язана з специфікою мотиваційної складової даних типів поведінки. Так як природний альтруїзм має своїм основним джерелом мотивації Ід, то він завжди пов'язаний з отриманням задоволення внаслідок реалізації і звільнення інстинктивного типу реакції. Особистий тип альтруизма здійснюється в результаті динамічного взаємодія Его і СуперЕго. При цьому мотивація подібного поведінки виходить переважно з СуперЕго, переживане ж задоволення носить моральний характер і пов'язане з звільненням динамічного психічного напруження, коли Его відповідає вимогам більш високої психічної інстанції. Остання ситуація характеризується ще і тим, що «альтруїстичне Его» отримує підтримку від СуперЕго, а сам альтруїст переживає почуття впевненості і власної сили, переживає внутрішні моральні поощрення, почуття гордості за самого себе, у нього зникає почуття провини і пр. При трансфінитному альтруїзмі мотивації ІД і СуперЕго зливаються в єдину в наповненому любов'ю Его, переживане ж задоволення від даного типу поведінки носить духовний характер і пов'язане з приращенням власної особистості.

Наконець, різниця між рівнями альтруизма складається і в ступені його осознаності. Природне альтруїстичне поведінка в багатьох інстинктивно, сигнально і імперативно, що свідчить в користь його низької осознаності. Особистий альтруїзм значно більш осознан, але він ще містить бессознательні компоненти, що дозволяють існувати йому невротичному відкликанню, а також приховують більшу частину внутрішньої роботи по формуванню найвищої альтруїстичної мотивації. Трансфінитний альтруїзм виключно осознан, більш того завжди осмислений.

Само поняття «трансфінитність» ми заїмали у В.А.Петровського [6]. Ідея трансфінитності побудована на «свободній причинності» (causa sui). Розвиваючи концепцію свободної причинності В.А.Петровський приходить до думки про існування в особистості чотирьох Я: 1) імманентного/сокровенного Я, яке наповнюється імпульсами, інтуїціями, думками і передчуттями; 2) ідеального Я, як представлення людини про себе; 3) трансцендентального Я, являючого собою думку, думкою самої себе; 4) трансфінитного Я, що складається з переживань повноти присутності людини в світі, переживання со-приналежності вічному «всегда-бытию» і переживання невідомості любові і істини [6]. В контексті нашої роботи ми розглядаємо природний альтруїзм, як наповнює імманентне Я; особистий альтруїзм, як складову ідеального Я; концептуалізацію представлення про власну альтруїстичність і її результати, як

Відповідно до цих вимог однією з загальних проблем юридичної освіти є підготовка студентів до консультативної діяльності, постійного виконання якої вимагають функціональні обов'язки багатьох юридичних професій. Ефективність і якість підготовки до консультативної діяльності значною мірою залежать від своєчасної діагностики результатів навчально-виховної роботи з майбутніми юристами.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Проблема вивчення та оцінювання готовності студентів до професійної праці знайшла досить широке відображення у вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці. Проте проблема вивчення готовності майбутніх юристів до консультативної діяльності представлена обмеженою кількістю теоретичних і практичних досліджень. Саме тому актуальними є питання обґрунтування та розробки критеріїв визначення готовності студентів до консультативної діяльності у майбутній юридичній праці.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Зважаючи на актуальність окресленої проблеми та її недостатню розробленість у теорії та практиці юридичної освіти, визначено мету наукової статті: обґрунтувати та розробити критерії вивчення та оцінювання готовності майбутніх юристів до консультативної діяльності.

У ході написання наукової статті заплановано розкрити такі дослідницькі задачі:

- проаналізувати наукові роботи, які стосуються готовності студентів суто до юридичної праці та консультативної діяльності у ній;
- охарактеризувати досвід структурування та діагностики готовності спеціалістів і студентів до консультативної діяльності у тих сферах праці, де вона складає основу професійних обов'язків;
- обґрунтувати основні вихідні положення розробки критеріїв оцінювання готовності майбутніх юристів до консультативної діяльності;
- охарактеризувати їх зміст та рівні прояву у навчально-виховному процесі.

Проблеми змістових та структурних особливостей готовності майбутніх юристів до професійної діяльності присвячено дослідження Д.О.Александрова, В.Г.Андросюка, Ю.Ю.Бойко, В.Л.Васильєва, Л.І.Казміренко, Є.М.Мойсєєва. Авторами обґрунтовано основні структурні компоненти готовності до професійної діяльності майбутніх юристів: мотиваційний (професійні нахили, професійна спрямованість, задоволеність професією, мотиви навчання у вищому навчальному закладі); операційний (креативність, інтелектуальна лабільність, комунікативні вміння); емоційно-вольовий (саморегуляція, локус контролю, психічних станів); особистісний (самовпевненість, самоприйняття, професійна самооцінка) [4; 8].

Культурологічному виміру готовності студентів до юридичної праці особливу увагу приділяють вітчизняні дослідники Ж.М.Алексєєва, В.П.Барковський, І.В.Бризгалов, С.П.Добрянський, Ю.М.Занік, С.С.Сливка, Г.О.Цирфа. За службовими обов'язками правників доводиться поєднувати функції знавця права та психолога, педагога, актора, ввічливого

співрозмовника, що вимагає засвоєння певних видів культур. Тому серед доміантних структурних компонентів готовності майбутніх юристів до професійної діяльності вчені називають правову, моральну, психологічну, інтелектуальну, інформаційну культуру [7-8].

На думку Т.І. Анісімової, О.В. Каверіна, І.П. Марчука, невід'ємною складовою готовності до юридичної праці є професійна свідомість, яка відображає соціально-етичні якості, самосвідомість та самооцінку особистості. Активізація професійної самосвідомості збагачує і поглиблює особистісну обґрунтованість юридичного досвіду. Професійні ідеали, інтереси, мотиви, знання та уміння завжди знаходяться у стані постійного динамічного взаємовпливу. Народжуючись та розвиваючись паралельно з інтересами й мотивами, професійний ідеал реалізується в результаті оволодіння професією і впливає на якість здобуття юридичних знань та умінь як у процесі професійного навчання студента, так і подальшому професійному його розвитку в ролі юриста [4; 7].

Особливе місце у структурі готовності до юридичної праці належить професійним знанням та умінням студентів. Структурування професійних знань та умінь студентів юридичних спеціальностей обґрунтовано у плані вирішення конкретних практичних завдань юридичної освіти на підставі обов'язкового виявлення всіх аспектів змісту юридичних спеціальностей. В цілому, незважаючи на розмаїття і специфічність виробничих задач юридичних професій, можна виділити загальні функції — організаційну, соціальну, пошукову, реконструктивну, комунікативну, посвідчувальну, що виконують в тій чи тій мірі усі правники. Тому у більшості наукових і навчальних робіт узагальнено п'ять основних груп професійних знань та умінь, необхідних майбутньому юристові: пов'язані із розумінням законодавчої бази, яка складає основний зміст юридичної професії (О.М. Бандурка, С.О. Кубицький, О.Ф. Скакун); ті, що відображають особливості застосування юридичних знань на практиці (Ю.Ю. Бойко, С.Д. Гусарев, О.Д. Тихомиров); ті, що склалися раніше і актуалізувалися в умовах безпосередньої взаємодії з професією (С.С. Сливка, Г.О. Цирфа); які включають особливості взаємодії з суб'єктами юридичного процесу — переконання у наявності необхідного творчого потенціалу, правильності обраного шляху професійної освіти та професійної кар'єри (В.П. Барковський, Ю.М. Заніка, В.М. Савіщенко); в яких відбиваються зовнішні, об'єктивно суттєві атрибути юридичної професії — екстравагантність, форма одягу тощо (А.М. Бражнікова, О.В. Каверін).

У процесі фахової підготовки педагогами звернуто увагу на ситуативну обмеженість професійних знань та умінь майбутніх юристів. Як свідчать дослідження Ю.Ю. Бойко, А.М. Бражнікової, М.М. Ісаєнка, І.П. Марчука, В.А. Полянської, професійні знання та уміння у студентів відзначаються нестабільністю і вибірковістю. Досить часто у ході розв'язання тієї чи іншої практичної ситуації студенти надають перевагу знанням та умінням, набутим нещодавно, забуваючи їх пов'язати із раніше вивченим матеріалом. Внаслідок пропонувані майбутніми юристами варіанти правової допомоги клієнту характеризуються зацикленістю на одному якомусь аспекті, не беруться до уваги другорядні життєві обставини, що можуть звести нанівець юридичні зусилля [4; 7-8].

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Аналіз розглянутих джерел показав, що

В.П.Эфроимсон). В то же время, большинство философских и религиозных понятий альтруизма, в качестве последнего считают исключительно бескорыстное поведение, не имеющее в своей основе даже намерения на хоть какую-нибудь личную выгоду (И.Кант, О.Конт, В.Соловьев, А.Швейцер и др.). Однако другие теории (например, концепция «замаскированного эгоизма» [4] даже в самовознаграждении (повышение самооценки от помощи другим, рост чувства собственного достоинства, повышение уверенности в себе, гордость за самого себя) и в самоуспокоении (уменьшение внутренней тревоги, избавление от чувства вины) видят скрытую выгодность, связанную со снижением динамического напряжения между Эго и СуперЭго. Таким образом, при сопоставлении перечисленных концепций альтруизма мы не просто сталкиваемся со значительными расхождениями во взглядах на лежащую в его основе мотивацию, а обнаруживаем позицию, вообще отвергающую существование какой-либо специфической мотивации данного вида активности. Описанное противоречие, на наш взгляд, связано с тем, что при исследовании феномена альтруизма не учитывается его уровневая структура и приращение альтруистичности в процессе онтогенеза. Именно рядоположение рассмотренных понятий, среди которых присутствуют различные виды природного и личного альтруизма, определило путаницу и невозможность выделения духовного типа альтруистического поведения. Мы же решаем эту путаницу за счёт построения биосоциопсихологической модели альтруизма.

**Изложение основного материала.** Построенная нами концепция биосоциопсихологической модели альтруизма имеет уровневую структуру. К первому, низшему уровню данной модели, мы относим природный альтруизм, составленный родственным, половым и принудительным видами. Отличительной особенностью данного уровня является то, что все перечисленные виды имеют значительный принуждающий характер и содержат агрессивную составляющую, связанную с контролем и доминированием над объектом альтруистического акта. Второй, средний уровень модели альтруизма, составляют подлинный/морально-нравственный и невротический виды альтруистического поведения. Данный уровень базируется на низшем страте и во многом является продуктом его культурной и семиотической переработок, посредством которых альтруизм получает новые формы воплощения. Однако данный уровень также не свободен от агрессивной компоненты, которая может быть скрыта в бессознательном взаимодействии интрапсихических инстанций Ид, Эго и СуперЭго, в динамическом соотношении которых и рождается альтруистическая мотивация личности. Наконец, третий, высший уровень модели альтруистического поведения, венчает трансфинитный альтруизм. Последний вид альтруизма свободен от каких бы то ни было проявлений агрессии, доминирования и контроля и состоит в подлинно духовном самотрансцендировании себя в мир, при котором субъект переживает себя и мир как части единого целого, и передает миру внутреннюю любовь и наполненность как самому себе.

При этом под самим альтруистическим поведением мы понимаем такое социальное или духовное поведение личности, которое связано со значительной уступкой ресурса в пользу *более ценного объекта* [2].

На уровне природного альтруизма в качестве «более ценного объекта» выступает сигнатурный внешний объект (ребенок, родственник, представитель референтной группы, некая группа, общество в целом и т. д.). Уровень

## ТРАНСФИНИТНЫЙ АЛЬТРУИЗМ

*Кейсельман (Дорожкин) Валерий Романович,*

*к.психол.н.,*

*доцент кафедры глубинной психологии и психотерапии  
Таврический национальный университет  
имени В. И. Вернадского, г. Симферополь*

**Постановка проблемы.** В современной психологической литературе альтруизм относится к одному из планомерно исследуемых понятий. В частности, изучены эволюционные предпосылки возникновения альтруистического поведения (I.Eibl-Eibesfeldt, W.D.Hamilton, A.Gouldner, R.L.Trivers, M.Ridley, R.Wright, M.Л.Бутовская, В.Р.Дольник, Г.В.Правоторов, А.И.Протопопов, Х.Харбах, В.П.Эфроимсон), рассмотрены морально-нравственные аспекты альтруизма (Л.Н.Антилогова, И.Д.Бех, М.И.Боришевский, Б.Г.Додонов, З.С.Карпенко, С.Д.Максименко, М.В.Савчин, Н.И.Сарджвеладзе), эксплицированы и проанализированы специфические альтруистические эмоции и мотивы (Л.П.Выговская, Т.П.Гаврилова, Л.П.Журавлёва, В.Е.Ким, Е.Е.Насиновская), выявлены невротические аспекты альтруистичности (Д.В.Винникот, М.Кляйн, К.Меннингер, А.Фрейд, З.Фрейд, Э.Фромм, К.Хорни, К.Г.Юнг). В то же время, неисследованной осталась связь альтруизма с агрессией и сексуальным поведением, а, самое главное, не изучены высшие, духовные проявления альтруистического поведения и не определены четкие взаимоотношения между природным, личностным и духовным типами альтруистичности. Последнему аспекту, а также описанию духовного типа альтруистического поведения посвящена данная статья.

**Анализ исследований и публикаций.** Поиск жесткого, духовного и полностью бескорыстного поведения в арсенале человека столкнулся с рядом трудностей. Наиболее значительная среди них проблема связана с определением специфической альтруистической мотивации. В этом вопросе достижение общих позиций между различными концепциями альтруизма наиболее затруднительно. Например, отечественные ученые-психологи признают наличие специфических альтруистических мотивов, существующих оппозиционно к эгоистической мотивации (см. работы Л.Н.Антилоговой, Б.Г.Додонова, З.С.Карпенко, В.Е.Ким, С.Д.Максименко, Е.Е.Насиновской, М.В.Савчина, Н.И.Сарджвеладзе и др.). Ряд представителей глубинной психологии и психоанализа убеждены в том, что любой альтруистический мотив имеет в своей основе «подвергнутый оборачиванию» эгоистический импульс, а альтруистической мотивации «в чистом виде» не бывает (А.Фрейд, З.Фрейд, К.Хорни). С данными взглядами согласны и некоторые представители этиологии (Р.Л.Трайверс, В.Р.Дольник, А.И.Протопопов). «Поскребите любой альтруистический акт – вы обязательно увидите в нём как меркантильные, так и бескорыстные краски. Причём и те и другие могут быть выражены в настолько разнообразных формах и количествах, что о какой-то однозначности в этом вопросе бессмысленно и говорить...» [7]. С другой стороны, среди апологетов психоанализа есть и такие, кто убеждён в том, что специфическая альтруистическая мотивация субъекта всё же существует, и она никак не связана с его эгоизмом (М.Кляйн, Э.Фромм, К.Юнг). Также часть эгологов признаёт наличие бескорыстных мотивов (У.Д.Гамильтон, К.Лоренц,

незважаючи на певні успіхи у вивченні проблеми готовності студентів до юридичної праці, лишаються відкритими питання про структурну специфічність їх готовності до консультативної діяльності в майбутній правовій роботі. На жаль, дослідницьких пошуків з підготовки студентів до юридичного консультування дуже мало у сучасній вітчизняній та зарубіжній науці. Тому доцільно звернутись до наукових джерел з питань підготовки майбутніх фахівців до консультативної діяльності в інших (окрім юридичної) виробничих сферах. Звертаємо увагу на обмежену кількість досліджень, де готовність студентів до професійного консультування розглядається як провідна самостійна проблема. Значно більше наукових робіт, в яких питання підготовки студентів до консультативної діяльності є другорядними і досліджуються паралельно за ходом основної дослідницької проблематики.

Простежується також прагнення оптимального поєднання вимог до консультативних знань та умінь із професійно важливими якостями спеціаліста. Даний напрямок розроблявся такими вченими як Г.С. Абрамова, Р. Нельсон-Джонс, Р.М. Ткач, Г.О. Хомич, Г.П. Чернявська (в психології), О.В. Балагурові, С.О. Борисик, А.Й. Капська (в соціальній педагогіці та соціальній роботі), Г.І. Клімов, Є.І. Сахапова, І.О. Седляр, М.С. Янцур (в педагогіці). Дослідниками виділено основні вимоги консультативної діяльності до освітньої підготовки майбутніх консультантів. Встановлено необхідні для консультативної роботи стрижневі риси фахівця: спрямованість на людину, повага до її індивідуальності, орієнтованість на гуманістичні цінності та духовне самовдосконалення, необхідність поєднання науково-пошукових і практичних вмінь, творчість і комунікативність.

У структурних моделях готовності до консультативної діяльності співвідношення між основними компонентами розглядається з позиції їх залежності від кінцевого результату наданої фахівцем допомоги у межах конкретної життєвої ситуації клієнта. На думку М.В. Бадалової, Н.В. Гаркавенко, І.І. Солійчук, Я.В. Чаплака структура готовності до професійного консультування повинна концентруватись навколо стрижневої ідеї про залежність його успішності від індивідуального стилю діяльності консультанта, на що, в свою чергу, впливають набуті професійна освіта та досвід практичної роботи [2;5].

Іншими дослідниками здійснено спробу теоретико-методологічного обґрунтування структурних компонентів готовності студентів до консультативної роботи з урахуванням набутих професійних знань та умінь залежно від пізнавальних можливостей та спеціальних професійних здібностей. Особисті можливості засвоєння консультативних знань та умінь є прямим відображенням сформованої пізнавальної спрямованості у майбутніх фахівців. На цей постулат посилаються Л.В. Вандишева, О.В. Волошина, Ю.О. Райкова, Н.Г. Храмова та інші дослідники.

Відповідно до даного підходу в готовності до консультативної діяльності можна виділити: ціннісно-смісловий блок (позитивне ціннісно-смісловне ставлення до професійної діяльності, самовдосконалення, збереження індивідуальності, духовного задоволення, креативності); блок професійної спрямованості (інтерес до своєї професії, задоволеність професійним вибором, бажання працювати за спеціальністю, наявність професійних цілей та позитивних очікувань щодо професійної самореалізації); блок навчально-професійної мотивації (мотиви перетворення, досягнення та комунікації,

Таблиця 7

внутрішня мотивація оволодіння професією) [2-3; 5; 10; 12].

Стосовно диференціації спеціальних здібностей до консультативної роботи, то М.К. Богданова, Н.В. Гаркавенко, І.І. Комарова, І.І. Солійчук, Я.В. Чаплак вважають стрижневими комунікативні, організаційні, аналітичні. Комунікативні здібності забезпечують успішність професійного контакту консультанта з клієнтом на всіх етапах консультативного процесу. Організаційні сприяють чіткій організації роботи консультанта з клієнтом. Аналітичні здібності дозволяють тверезо зважувати позитивні та негативні наслідки консультативної допомоги [1-5].

У наукових пошуках Т.Ю. Андрущенко, О.Б. Белінської, Л.В. Волинської, Р. Кочюнаса, О.Б. Мельничук, В.І. Мусієнко-Репської, О.Ю. Райкової, Н.Г. Храмової знайшли відображення теоретичні та методичні положення щодо діагностики готовності студентів до консультативної роботи в професійній сфері. Дані пошуки здійснювались з метою забезпечення якісної професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Завдання дослідників полягало в узагальненні та ретельному аналізі результатів діагностики готовності студентів до консультативної роботи з метою використання отриманих результатів для розв'язання проблем професійної освіти. Було оформлено комплексний підхід до вивчення готовності майбутніх фахівців до консультативної діяльності. Зокрема, для вивчення конкретного структурного компоненту такої готовності обов'язковим було врахування не однієї, а цілого комплексу раціонально підібраних діагностуючих методик.

Слід підкреслити, що в цих дослідженнях чільне місце відводилось також диференційованому підходу до вивчення готовності студентів до консультативної діяльності. З'ясування рівня готовності до консультативної роботи доцільно в аспекті оптимізації шляхів та засобів професійної підготовки майбутніх консультантів. В основу оптимального співвідношення засобів діагностики готовності студентів до консультативної діяльності покладено необхідність виявлення результативності навчальних, розвиваючих і виховних завдань фахової підготовки майбутніх консультантів [3; 9-10].

Розглянутий теоретичний та практичний досвід було використано для обґрунтування компонентів і критеріїв готовності майбутніх юристів до консультативної діяльності. Запропонований нами критеріально-оцінювальний апарат вивчення готовності майбутніх юристів до консультативної діяльності ґрунтується на таких вихідних положеннях:

- Професійна освітня підготовка студентів передбачає певний арсенал навчально-виховних засобів формування їх готовності до майбутньої юридичної праці. Використання таких педагогічних засобів забезпечує формування тільки окремих компонентів готовності майбутніх юристів саме до консультативної діяльності.

- Структурні компоненти готовності студентів до консультативної діяльності в юридичній професії повинні відображати знання та уміння здійснювати таку діяльність у правовому полі, емоційне ставлення до консультативної підготовки і наявність психофізіологічних якостей, що визначають придатність до цієї діяльності.

- Знання та уміння з консультативної діяльності становлять частину професійного досвіду майбутніх юристів. Вони набуваються в процесі фахової підготовки студентів і визначають навчальну мету педагогічного процесу.

- Цілеспрямоване набуття консультативних знань та умінь сприяє

Результати діагностичного зрізу рівня сформованості науково-методичної компетентності викладача установи середньої професійної освіти на 2 стадії

Рівень сформованості науково-методичної компетентності	Контрольна група		Експериментальна група	
	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%
Високий	7	19,4	2	9,1
Середній	14	38,8	12	54,5
Низький	15	41,6	8	36,3

**Висновки.** Таким чином, статистична обробка результатів діагностики рівня науково-методичної компетентності вчителів-філологів підтвердила гіпотезу про однаковий вихідний рівень сформованості науково-методичної компетентності експериментальної та контрольної груп.

**Резюме.** У статті описані основні етапи і зміст педагогічного експерименту з розвитку науково-методичної компетентності вчителів-філологів; визначено вихідний рівень сформованості науково-методичної компетентності експериментальної та контрольної груп. **Ключові слова:** педагогічний експеримент, науково-методична компетентність, вчитель-філолог.

**Резюме.** В статье описаны основные этапы и содержание педагогического эксперимента по развития научно-методической компетентности учителей-филологов; определен исходный уровень сформированности научно-методической компетентности экспериментальной и контрольной групп. **Ключевые слова:** педагогический эксперимент, научно-методическая компетентность, учитель-филолог.

**Summary.** In the articles described the basic stages and maintenance of pedagogical experiment are from development scientifically methodical to the competence of teachers-philologists; certainly initial level of formed scientifically methodical to the competence of experimental and control groups. **Keywords:** pedagogical experiment, scientifically methodical competence, teacher-philologist.

**Література**

1. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения. – М., 1987. – 78 с.

2. Рогинский В. М. Азбука педагогического труда. – М., 1990. – 111с.

Подано до редакції 18.01.2012

р., було здійснено теоретичне осмислення результатів експериментальної роботи та їх інтерпретація. Цей етап дав змогу скоригувати програму розробленого спецкурсу, поширити та методично вдосконалити запропоновані прийоми роботи. Оформлення результатів експериментальної роботи та формулювання висновків стали завершальною ланкою цієї стадії.

Особистісний компонент досліджувався з використанням комунікативного, перцептивного і рефлексивного критеріїв. Когнітивний компонент досліджувався з використанням аналітично-синтетичного, прогностичного і конструктивно-проектувального критеріїв. Діяльнісний компонент аналізувався з використанням інноваційного, репрезентативного і дослідницького критеріїв.

Таблиця 5

**Результати діагностичного зрізу рівня сформованості науково-методичної компетентності викладача установи середньої професійної освіти на 1 стадії**

Рівень сформованості науково-методичної компетентності	Контрольна група		Експериментальна група	
	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%
<i>Високий</i>	6	19,3	3	14,2
<i>Середній</i>	8	25,8	6	28,5
<i>Низький</i>	17	54,8	12	57

Таблиця 6

**Результати діагностичного зрізу рівня сформованості науково-методичної компетентності викладача установи середньої професійної освіти на 2 стадії**

Рівень сформованості науково-методичної компетентності	Контрольна група		Експериментальна група	
	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%
<i>Високий</i>	11	15,4	13	17,8
<i>Середній</i>	29	40,8	28	38,3
<i>Низький</i>	31	43,6	32	43,8

розвиткові певних психофізіологічних якостей майбутніх юристів. Дані якості стосуються, в першу чергу, спеціальних здібностей та властивостей пізнавальних процесів, які забезпечують успішність консультативної діяльності в майбутній юридичній праці. Здібності і психічні процеси визначають розвивальну мету у навчанні студентів консультативної діяльності.

Означені вихідні положення розуміння взаємозв'язку і взаємовпливу професійного досвіду (консультативних знань та умінь), професійної спрямованості (інтересу та мотивації до консультативної діяльності), професійно значущих якостей (що впливають на успішність консультативної діяльності) було покладено в основу структурування готовності майбутніх юристів до консультативної діяльності.

Критерії пізнавальної спрямованості характеризують морально-психологічне ставлення студентів до консультативної підготовки як важливої складової подальшої юридичної праці. Пізнавальні інтереси студентів проявляються за їх спрямованістю на консультативну підготовку та наявністю домінанти позитивного ставлення до неї. За високим рівнем прояву пізнавальні інтереси характеризуються як стійкі (проявляються постійно у процесі аудиторної та самостійної підготовки студентів до консультативної діяльності), за середнім рівнем – як епізодичні (мають тимчасовий періодичний характер вияву), за низьким рівнем – як відсутні.

Ціннісно-орієнтовані прагнення характеризують позитивний емоційний потяг до консультативної підготовки, що змушує студента приділяти належну увагу самоосвіті в позааудиторний час шляхом самостійного використання додаткових джерел пізнавальної інформації. Даний критерій вимагає враховувати тільки ті джерела, які студенти використовували самостійно, додатково до основних, рекомендованих навчальними програмами. Високий рівень вияву критерію свідчить про систематичність занять консультативною самоосвітою, середній рівень — про їх несистематичність, низький рівень — про повну відсутність прагнення до вказаної самоосвіти.

Наведені структурні компоненти з обґрунтованими критеріями не тільки дозволяють своєчасно отримувати об'єктивну інформацію про рівень готовності майбутніх юристів до консультативної діяльності у ході педагогічного процесу.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Таким чином, проведене дослідження дозволяє дійти певних висновків:

1. Готовність майбутніх юристів до консультативної діяльності може розглядатися як важлива складова загальної готовності до юридичної праці, що поєднує особистісно-психологічну, діяльнісну і соціальну підготовленість до майбутньої професійної діяльності. На підставі аналізу наукових й навчально-методичних праць можна дійти висновку про схожість структурних компонентів готовності майбутніх юристів до консультативної діяльності із аналогічними у структурі такої готовності майбутніх психологів, соціальних працівників, соціальних педагогів та педагогів.

2. Відмінності у структуруванні готовності до юридичного консультування обумовлені вимогами його здійснювати у правовому полі, що вимагає як спеціальної консультативної підготовки студентів, так і наявності відповідних юридичних знань та умінь. Врахування емоційного ставлення студентів до консультативної підготовки акцентує увагу на формуванні їх

пізнавальної спрямованості у ході реалізації навчальної та виховної мети педагогічного процесу.

3. Професійно важливими є словесно-логічне мислення, комунікативні та аналітичні здібності, які забезпечують успішність консультативної діяльності в майбутній юридичній праці. Здібності і психічні процеси визначають розвивальну мету у навчанні студентів консультативної діяльності. Наявність дійового механізму оцінювання рівня готовності майбутніх юристів до консультативної діяльності є основою для обґрунтування та розробки оптимальних шляхів їх освітньої підготовки до такої фахової роботи.

**Резюме.** У статті охарактеризовано досвід структурування та діагностики готовності студентів до консультативної діяльності у тих сферах праці, де вона складає основу професійних обов'язків. Обґрунтовано основні вихідні положення розробки критеріїв оцінювання готовності майбутніх юристів до консультативної діяльності. Розкрито їх зміст та рівні прояву у навчально-виховному процесі. **Ключові слова:** готовність студентів до юридичної праці, готовність майбутніх юристів до консультативної діяльності, структура готовності до консультативної діяльності, пізнавальна спрямованість, консультативний досвід, професійно важливі якості майбутніх консультантів у юридичній праці.

**Резюме.** В статье охарактеризован опыт структурирования и диагностики готовности студентов к консультативной деятельности в тех сферах работы, где она составляет основу профессиональных обязанностей. Обоснованы основные исходные положения разработки критериев оценивания готовности будущих юристов к консультативной деятельности. Раскрыто их содержание и уровни проявления в учебно-воспитательном процессе. **Ключевые слова:** готовность студентов к юридической работе, готовность будущих юристов к консультативной деятельности, структура готовности к консультативной деятельности, познавательная направленность, консультативный опыт, профессионально важные качества будущих консультантов в юридической работе.

**Summary.** The article is about the development of structure and diagnostics of the students' readiness to consultative activity in those spheres of work, where it forms the basis of professional responsibilities. The basic patterns of the initial development of the criteria of evaluation readiness of future lawyers are based on consultative activity. Their structure and levels of display are presented in education and educational processes. **Keywords:** readiness of students to legal work, readiness of future lawyers to consultative activity, structure of readiness to consultative activity, cognitive orientation, consultative experience, professionally important qualities of future consultants in legal work.

#### Література

1. Андрущенко В.П. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до музично-естетичної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Андрущенко Віктор Павлович — Одеса: Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д. Ушинського, 2000. — 20 с.

2. Бадалова М.В. Формування в майбутніх психологів інтелектуальної готовності до розв'язування консультативних задач: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Бадалова Марина Вікторівна — К., 2004. — 18 с.

Третій етап здійснювався в II-му півріччі 2011 р. – I півріччі 2012 р., під час нього: реалізовувалася розроблена нами методика розвитку науково-методичної компетентності викладачів післядипломної освіти, здійснювалось педагогічне спостереження за викладачами, а також їх тестування й анкетування.

Завдання формувального етапу експерименту полягали в такому:

- визначити контрольні й експериментальні групи;
- підготувати тестові матеріали для проведення експерименту;
- провести експеримент відповідно до цілей і завдань;
- провести обробку матеріалів дослідження і обґрунтувати отримані дані.

Формувальний етап експерименту здійснювався з наступним оформленням даних у відповідності з концептуальною ідеєю, метою, предметом нашого дослідження.

Професійно-освітніми засобами розвитку науково-методичної компетентності викладача післядипломної освіти в експерименті стали педагогічні умови. Експеримент проводився за планом відповідно до загальноприйнятої методики проведення формувального експерименту. Для підтвердження висунутої гіпотези, розв'язання поставлених завдань і реалізації нашої ідеї. Ми використовували поширений варіант побудови ефективного процесу розвитку науково-методичної компетентності викладачів-філологів у системі післядипломної освіти за допомогою двох еквівалентних груп: експериментальної та контрольної.

До контрольної групи увійшли викладачі Республіканського вищого навчального закладу „Кримський гуманітарний університет”, Чорноморського державного університету імені Петра Могили. До експериментальної групи увійшли педагогічні працівники Комунального закладу „Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” Запорізької обласної Ради, Вінницького обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників, Івано-Франківського університету права імені Данила Галицького післядипломної освіти педагогічних працівників. При цьому експериментальному дослідженню піддавалися групи з однаковими початковими умовами. Схожість цих груп забезпечувались однаковим віком, створенням схожих умов для підвищення кваліфікації, професійній спрямованості викладачів. Керуючись розробленими нами критеріями розвитку науково-методичної компетентності викладача, ми виявили початковий рівень сформованості кожного з них.

Таблиця 4

#### Результати дослідження в експериментальній та контрольній групах

Критерії	ЕГ	КГ
Особистісний	3,6	3,7
Когнітивний	3,4	3,3
Діяльнісний	3,6	3,2

Ці таблиці показують, що запропоновані для оцінки компоненти розвинені недостатньо, що дає основу реалізувати модель і комплекс педагогічних умов розвитку науково-методичної компетентності викладача.

На четвертому етапі, контрольному, що був проведений у II півріччі 2012



працівників, Івано-Франківський університет права імені Данила Галицького.

Аналізуючи якісний склад педагогічних працівників, поданий в таблиці 2, слід зазначити, що в цілому рівень професійної освіти викладачів післядипломної освіти відповідає атестаційним вимогам. Так, вищу освіту мають понад 67,4 % викладачів, незакінчену вищу педагогічну мають близько 12,8 % викладачів, технічну освіту та загальною середню мають 19,6 % викладачів. Як показують дані таблиці 2, різких змін у якісному складі педагогічних працівників немає. Виходячи з цього, можна зробити висновок, що необхідно активізувати роботу професійного зростання викладачів (у рамках підвищення кваліфікації). Що стосується стажу професійної діяльності викладачів установ післядипломної освіти, можна відзначити, що переважає кількість викладачів, що має стаж більше 10 років (таблиця 3).

Таблиця 3

**Дані про стаж професійної діяльності викладачів післядипломної освіти за 2010-2012 рр.**

	Стаж педагогічної діяльності	2010 рік		2011 рік		2012 рік	
		Кількість осіб	%	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%
1	До 2-х років	8	6,2	12	9,3	20	16
2	Від 2-х до 5 років	11	8,5	19	16,8	19	15,3
3	Від 5 до 10 років	23	17,8	29	25,6	37	29,8
4	Від 10 до 15 років	87	67,4	57	50,4	48	38,7
	Всього	129		113		124	

На підставі даних констатувального експерименту приходимо до висновку, що для розвитку науково-методичної компетентності викладача післядипломної освіти потрібна цілеспрямована робота.

На **другому, підготовчому, етапі**, який відбувався у I півріччі 2011 р. була розроблена експериментальна модель процесу підготовки учителів-філологів до розвитку науково-методичної компетентності в післядипломній освіті. Ця модель формувалася з урахуванням усіх необхідних педагогічних умов, які є запорукою успішного розвитку аналізованої компетенції. Були враховані дібрані з анкет відомості про найголовніші труднощі, з якими стикаються вчителі протягом професійної діяльності та розроблені методичні рекомендації щодо їх подолання. Основна увага етапу була приділена створенню спецкурсу „Основи розвитку науково-методичної компетентності вчителів-філологів у післядипломній освіті”, який покликаний забезпечувати підвищення кваліфікаційного рівня без відриву від професійного виробництва.

На **третьому етапі** був підготовлений і проведений формувальний експеримент. У рамках його була досягнута мета усієї експериментальної частини дисертації – перевірена можливість розвитку науково-методичною компетенції викладача у системі післядипломної освіти при створенні комплексу педагогічних умов і реалізації моделі розвитку науково-методичної компетентності. Виділені умови і розроблена модель стали засобами перетворення предмета експериментальної діяльності. Таким чином, були знайдені підтвердження основної гіпотези дисертації.

3. Балагурова О.В. Формирование профессиональной готовности студентов технического вуза к социальной работе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Балагурова Ольга Владимировна — Чита, 2004. — 187 с.

4. Бойко Ю.Ю. Формування психологічної готовності майбутніх юристів до професійної діяльності: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Бойко Юлія Юріївна. — К.: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2008. — 262 с.

5. Гаркавенко Н.В. Формування готовності психолога-практика до консультативної взаємодії на основі особистісно-акмеосинергетичного підходу / Гаркавенко Ніна Власівна, Солійчук Ірина Іванівна, Чаплак Ян Васильович // Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України Проблеми сучасної психології. — 2011. — Вип. 12. — С. 210-221.

6. Гончаренко Л.А. Формування готовності вчителів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища в системі післядипломної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Гончаренко Любов Анатоліївна. — Херсон, 2006. — 215 с.

7. Занік Ю.М. Интеллектуальная культура юриста: філософсько-правовий аспект: дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.12 / Занік Юрій Мирославович. — К.: Київський національний університет внутрішніх справ, 2006. — 178 с.

8. Каверін О.В. Формування психологічної готовності до охорони громадського порядку курсантів вищих навчальних закладів МВС України: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.06 «Юридична психологія» / Каверін Олександр Васильович. — К.: Київський національний університет внутрішніх справ, 2009. — 218 с.

9. Клемантович И.П. Формирование профессиональной культуры социального педагога в процессе вузовского образования: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / Клемантович Ирина Павловна. — М., 2000. — 450 с.

10. Комарова І.І. Формування у майбутніх учителів культури педагогічного спілкування: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Комарова Інна Іванівна. — Вінниця, 2000. — 189 с.

11. Мусиенко-Репская В.И. Подготовка студентов к педагогическому самоменеджменту в профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Мусиенко-Репская Валентина Ивановна. — Одеса, 2000. — 232 с.

12. Чернов А.Ю. Профессиональная подготовка социальных работников к консультированию: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Чернов Александр Юрьевич. — Волгоград, 1997. — 179 с.

Подано до редакції 21.01.2012

УДК 378:629

## ОСОБЛИВОСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ВНЗ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*Василишина Наталія Максимівна,  
викладач англійської мови*

*Національний авіаційний університет, м. Київ*

**Постановка проблеми.** Одним із основних завдань вищої освіти будь-якої країни є формування творчої особистості фахівця, здібного до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності. Розв'язання цього завдання навряд чи можливо тільки шляхом передачі знань в готовому вигляді від викладача до студента. Необхідно перетворити студента з пасивного споживача знань в активного їх творця, що уміє сформулювати проблему, проаналізувати шляхи її рішення, знайти оптимальний результат і довести його правильність. Реформа вищої освіти, що відбувається в Україні у даний час, пов'язана за своєю суттю з переходом від парадигми навчання до парадигми освіти. У цьому плані слід визнати, що самостійна робота студентів є не просто важливою формою освітнього процесу, а повинна стати його основою. Мова йде не просто про збільшення кількості годин на самостійну роботу, а про принциповий перегляд організації навчального процесу у вузі, який повинен будуватися так, щоб розвивати уміння вчитися, формувати у студента здібності до саморозвитку, творчого застосування отриманих знань, способів адаптації до професійної діяльності у сучасному світі.[2,с.13]

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз останніх досліджень (Белкіна В.Н, Бондар В.І., Курлянд З.Н., Масюкова Н. А., Москаленко П. Г. та ін.) виявив протиріччя між ускладненим соціальним замовленням, пов'язаним з професійною підготовкою та усталеною практикою, що виявляє орієнтацію переважно на репродуктивний характер виконання професійних функцій. Розв'язання даної проблеми започатковано у доведенні того, що саме самостійна діяльність, яка активізує розвиток професійних якостей особистості, виступає гарантом формування потреби постійного пошуку, накопичення знань, розуміння їх сенсу та значення, самостійного використання, що необхідно для постійного професійного зростання особистості з урахуванням вимог сучасності. [3, с.40]

**Метою** даної статті є дослідження переорієнтації навчально-виховного процесу для професійного становлення засобом розробки нових підходів та методів самостійної роботи студентів.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасній вітчизняній дидактиці самостійна робота студентів розглядається, з одного боку, як вид навчальної праці, який здійснюється без безпосереднього втручання викладача, але під його керівництвом, а з іншого - як засіб залучення студентів до самостійного оволодіння методами самостійної пізнавальної діяльності й розвитку інтелектуальних потенційних можливостей кожної особистості, але цього можна досягти лише тоді, коли вона організується і реалізується у навчально-виховному процесі як цілісна система - що пронизує всі етапи навчання студентів у вищому закладі освіти.

Самостійна робота студентів - це обов'язкова складова його навчальної діяльності. А.Г. Молибог розглядає самостійну роботу як основу вищої освіти

Е. Зеєром, Н. Кузьміною, С. Молчановим, М. Поташником, Р. Шакуровим та ін. Достовірності підсумків експерименту сприяли дотримання принципів об'єктивності, репрезентативності, а також використання методів математичної статистики.

Методами дослідження були обрані: анонімне анкетне опитування та аналіз документів і результатів педагогічної діяльності; спостереження; бесіда; експертні оцінки.

Для виявлення педагогічних умов, що сприяють розвитку науково-методичної компетентності викладача післядипломної освіти, ми визнали за необхідне і доцільне визначити, які з її елементів сформовані на недостатньому рівні і знижують тим самим ефективність професійної діяльності, а які присутні в структурі наявного наукового досвіду і впливають позитивно на його розвиток, сприяючи професійному самовдосконаленню і самореалізації особи.

Програма констатувального експерименту включала такі аспекти:

- виявлення якісного складу педагогічних працівників у системі післядипломної освіти за 2010-2011 рр.;
- визначення стажу професійної діяльності педагогічних працівників установ післядипломної освіти за 2010-2011 рр.;
- виявлення стану якості професійної діяльності педагогічних працівників установ середньої професійної освіти за 2010-2011 рр.

Для виявлення рівня професіоналізму викладачів установ середньої професійної освіти ми, в першу чергу, розглянули в динаміці потенціал педагогічних працівників за два роки (2010-2011 рр.):

- якісний склад педагогічних працівників;
- стаж професійної діяльності педагогічних працівників;
- стан професійної кваліфікації викладачів.

Таблиця 2

**Стан професійної кваліфікації викладачів середньої професійної освіти за 2010-2012 рр.**

Рівень освіти	2010 рік		2011 рік		2012 рік	
	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%
Вища непедагогічна	31	24	27	23,8	39	31,4
Технічна та загально середня	19	14,7	25	22	28	22,5
Незакінчена вища педагогічна	31	24	8	7	8	6,4
Вища педагогічна	48	37,2	53	47	49	39,5
Всього	129		113		124	

Базою дослідження стали Республіканський вищий навчальний заклад „Кримський гуманітарний університет”, Чорноморський державний університет імені Петра Могили, Комунальний заклад „Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” Запорізької обласної Ради, Вінницький обласний інститут післядипломної освіти педагогічних

I півріччя 2012 р. Формувальний	вчителів-філологів у післядипломній освіті”. 2. Експериментальна перевірка впливу педагогічних умов на ефективність розвитку науково-методичної компетентності учителів-філологів у післядипломній освіті.	статистичні методи первинної обробки результатів експерименту.
IV II півріччя 2012 р. Контрольний	1. Здійснення теоретичного осмислення результатів експериментальної роботи та їх інтерпретація. 2. Оформлення результатів експериментальної роботи та формулювання висновків.	аналіз, узагальнення, синтез, систематизація, математичні та статистичні методи обробки результатів експериментальної роботи, методи наочного представлення результатів експерименту.

Коротко схарактеризуємо зміст роботи на кожному з етапів практичної частини дослідження.

**На першому етапі** проводився констатувальний експеримент, у якому виявлялись передумови розвитку науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної освіти на початок експерименту. При цьому були використані методи дослідження: педагогічне спостереження, анкетування, тестування, бесіда, аналіз документів. Мета цього етапу – визначення необхідності і достатності виділеного комплексу педагогічних умов, які сприяють розвитку науково-методичної компетентності викладача післядипломної освіти.

Основні завдання на цьому етапі дослідження були такі:

- виявлення професійних утруднень, яких зазнає викладач післядипломної освіти, а також причини наявних труднощів;
- визначення рівня професійного потенціалу викладач післядипломної освіти;
- визначення критеріїв прояву професійного потенціалу викладача;
- з'ясування педагогічних умов, за яких викладач отримує можливість розвитку свого професійного потенціалу: наявність чіткої та діагностично заданої мети; представлення процесу розвитку у вигляді моделі; наявність послідовності і логіки та певних етапів розвитку науково-методичної компетентності.

Констатувальний етап експериментальної роботи проводився в II-му півріччі 2010 р. Виходячи з важливості цього етапу в реалізації дослідно-експериментальної роботи, ми особливо ретельно підготували інструментарій його здійснення. При цьому використовували критерії оцінок професійно-особових якостей викладача післядипломної освіти, розроблені

Без самостійної роботи студентів вища освіта не може забезпечити повноцінної підготовки майбутніх фахівців високого рівня.[3,с.34]

Технологія виконання самостійної роботи студентом багато в чому залежить від того, наскільки він володіє методами опрацювання наукових джерел, наскільки опанував уміннями конспектування, складання тез, виписок, підготовки рефератів, що надалі стане основою для написання курсових, кваліфікаційних та дипломних робіт. Викладач також визначає вид самостійної роботи (план, тези, виписки, конспект чи реферат), що повинен виконати студент, де і яким чином він прозвітує про виконання завдань для самостійної роботи.

У педагогічній літературі існує багато класифікацій типів і видів самостійної роботи студентів. За дидактичною метою можна виділити чотири типи самостійної роботи.

Перший тип спрямований на формування у студентів умінь виявляти у зовнішньому плані те, що від них вимагається, на основі заданого їм алгоритму діяльності та посилань на цю діяльність, які містять умови завдання. Як самостійну роботу цього типу найчастіше використовують домашні завдання, що передбачають опрацювання підручника, конспекту лекцій і т. ін.

Другий тип передбачає формування знань-копій і знань, що дозволяють розв'язувати типові завдання. До самостійних робіт такого характеру можна віднести певні етапи проведення лабораторних і практичних занять, написання курсових робіт, а також спеціально підготовлені домашні завдання з приписом алгоритмічного характеру.

Третій тип спрямований на формування у студентів знань, що є основою для розв'язання нетипових завдань. Самостійні роботи третього типу повинні висувати вимоги аналізу незнайомих навчальних ситуацій і генерування суб'єктивно нової інформації. Типовими для самостійної роботи третього напрямку є курсові, кваліфікаційні і дипломні роботи.

Четвертий тип передбачає створення передумов для творчої діяльності студентів. Їх пізнавальна діяльність при виконанні цих робіт полягає у глибокому проникненні в сутність об'єкта, що вивчається, встановленні нових зв'язків і стосунків, необхідних для обґрунтування нових проблем, ідей, генерування нової інформації. Цей тип самостійних робіт реалізується, як правило, при виконанні завдань науково-дослідного характеру, включаючи курсові, кваліфікаційні і дипломні роботи. Саме цей рівень розумової діяльності сприяє розвитку інтелектуального потенціалу та творчих здібностей у студентів. [2,с.67]

Шлях, який сьогодні обраний у вузах України, це зменшення числа аудиторних занять на користь самостійної роботи. Проте, він не вирішує проблеми підвищення або навіть збереження на колишньому рівні якості освіти, бо зниження об'ємів аудиторної роботи зовсім не обов'язково супроводжується реальним збільшенням самостійної роботи, яка може бути реалізована в пасивному варіанті. Крім того, велика частина часу, що відводиться на аудиторні заняття, так само включає самостійну роботу. Таким чином, часу на самостійну роботу в навчальному процесі цілком достатньо, питання в тому, як ефективно використовувати цей час. У зв'язку із інтенсивним зростанням сучасних інформаційних технологій технологій розширюються можливості та засоби для удосконалення та модернізації індивідуальної роботи студента.[1,с.105]

Розглянемо систему самостійних робіт студентів з використанням можливостей телекомунікаційних мереж. Кожну систему можна охарактеризувати, визначивши її мету, зміст і форми. Метою системи самостійних робіт, що розробляється, є розвиток пізнавальної самостійності студентів; її змістом - засвоєння учбової програми по предмету. При цьому використовуються наступні нові інформаційні технології (НІТ):

*Для пошуку інформації в мережі* – використання web-браузерів, баз даних, користування інформаційно-пошуковими і інформаційно-довідковими системами, автоматизованими бібліотечними системами, електронними журналами.

*Для організації діалогу в мережі* - використання електронної пошти, синхронних і відстрочених телеконференцій.

*Для створення тематичних web-сторінок і web-квестів* - використання html-редакторів, ftp, web-браузерів, графічних редакторів.

Співвіднесемо дані види використання НІТ і форми навчання у вузі, представивши по кожній формі організації учбової діяльності у вузі відповідні види самостійної роботи в інформаційно-повчальному середовищі.[4]

1. *Пошук і обробка інформації* (написання реферату-огляду; рецензії на сайт по темі;аналіз існуючих рефератів в мережі на дану тему, їх оцінювання; підготовка дискусії по темі; виконання лабораторних робіт; робота з web-квестом, підготовленим викладачем або знайденим в мережі; складання бібліографічного списку; ознайомлення з професійними телеконференціями, аналіз обговорення актуальних проблем; складання тематичного каталога існуючих сайтів, прийомів навчання відповідно до віку учнів і теми уроку; рецензії на освітні сайти по предмету; аналізи планів уроків, що існують в мережі;[4]

2. *Діалог в мережі* (обговорення лекції, що відбулася або майбутньої, в списку розсилки групи; робота в списках розсилки; спілкування в синхронній телеконференції (чаті) з фахівцями або студентами інших груп або вузів, що вивчають дану тему; обговорення виникаючих проблем у відстроченій телеконференції;консультації з викладачем та іншими студентами через відстрочену телеконференцію; консультації з фахівцями; консультації з методистом через електронну пошту; обговорення виникаючих проблем у відстроченій телеконференції (спілкування через електронну пошту і телеконференцію із студентами, що проходять практику в інших школах);

3. *Створення web-сторінок і web-квестов* (розміщення виконаних рефератів і рецензій на сайті підтримки курсу, створення рейтингу студентських робіт по даній темі; публікація бібліографії по темі; створення тематичних web-сторінок індивідуальне і в міні-групах; створення web-квестів для роботи по темі і розміщення їх на сайті курсу; розробка нових лабораторних робіт в міні-групах або індивідуально; створення web-сторінок з відповідями на часто виникаючі питання, підказками і необхідними довідковими матеріалами; публікація курсових і дипломних робіт студентів на сайті; публікація методичних розробок студентів, виконаних для курсових і дипломних робіт; створення банку даних про педагогічні і методичні знахідки студентів; створення web-сторінок для учнів; створення web-квестов для студентів.[4]

4. *Використання комплексу можливостей (1+2+3)*

Робота за проектами, запропонованим викладачем (використання всього

групи були однаковими за кількістю й за рівнем успішності.

Аналіз структури експериментальних досліджень, яка чітко обґрунтована у роботах Чумакової, Н. Фоміних, Ю. Бабанського, дав змогу визначити програму застосованого експерименту, до якої увійшли чотири етапи:

1) констатувальний (здійснювався попередній аналіз проблеми, конкретизація, уточнення гіпотези в ході дослідження, аналіз теорії й практики, пов'язаних із обраною проблемою);

2) підготовчий (чітко сформулювались завдання дослідження, визначалась оптимальна тривалість проведення експериментальної роботи);

3) формувальний (визначались адекватні засоби розв'язання поставлених в експерименті завдань);

4) контрольний, або повторний формувальний (використання прийомів, необхідних для закріплення отриманих результатів).

Таблиця 1

Етапи та зміст експериментальної роботи

Етап	Зміст роботи	Методи
I II півріччя 2010 р. Констатувальний	1. Вивчення та аналіз стану підготовки учителів-філологів до розвитку науково-методичної компетентності в післядипломній освіті. 2. Визначення критеріїв та показників готовності учителів-філологів до розвитку науково-методичної компетентності в післядипломній освіті. 3. Вибір методів діагностики визначених критеріїв та показників.	аналіз, узагальнення, анкетування, бесіди, спостереження, інтерв'ю, проведення практичних робіт професійного спрямування.
II I півріччя 2011 р. Підготовчий	1. Розробка експериментальної моделі процесу підготовки учителів-філологів до розвитку науково-методичної компетентності в післядипломній освіті. 2. Розробка спецкурсу „Основи розвитку науково-методичної компетентності вчителів-філологів у післядипломній освіті”.	аналіз, узагальнення, синтез, систематизація, педагогічне моделювання, спостереження.
III II півріччя 2011 р. –	1. Впровадження спецкурсу „Основи розвитку науково-методичної компетентності	спостереження, формувальний експеримент,

думку Ю. Бабанського [1, с. 39], краще, ніж інші методи, надає можливість оцінити ефективність нововведень у навчанні й вихованні, порівняти значущість різних чинників у структурі педагогічного процесу й визначити їх оптимальне поєднання. Крім того, експеримент сприяє виявленню усталених зв'язків між явищами, тобто закономірностей, характерних для педагогічного процесу. У філософському енциклопедичному словнику експеримент визначено як „метод пізнання, за допомогою якого в контрольованих і керованих умовах досліджується явище дійсності” [2, с. 27]

У зв'язку з цим у роботі розроблено систему взаємозалежних занять для організації експериментального навчання. Експеримент проводився поетапно на базі Республіканського вищого навчального закладу „Кримський гуманітарний університет”, Чорноморського державного університету імені Петра Могили, Комунального закладу „Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” Запорізької обласної Ради, Вінницького обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників, Івано-Франківського університету права імені Даніла Галицького післядипломної освіти педагогічних працівників протягом 2010-2012 років.

Мета експерименту – розробити, науково обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність запропонованої моделі розвитку науково-методичної компетентності вчителів-філологів.

Для реалізації мети і перевірки висунутої гіпотези в роботі було поставлено такі завдання:

1. Дослідити наявні програми, методики, умови розвитку науково-методичної компетентності вчителів-філологів.
2. Виявити недоліки і визначити шляхи їх усунення в процесі проведення курсів підвищення кваліфікації.
3. Впровадити у процес післядипломної освіти розроблену модель розвитку науково-методичної компетентності вчителів-філологів.
4. У ході експериментальної роботи виявити педагогічні умови, що забезпечують ефективність функціонування моделі розвитку науково-методичної компетентності вчителів-філологів.
5. Перевірити ефективність моделі розвитку науково-методичної компетентності вчителів-філологів.
6. Розробити методичні рекомендації для вчителів-філологів на рівні системи самоосвіти і самоорганізації і на рівні „самоменеджменту” (самодіяльності).

Для проведення експериментальної роботи вчителі-філологи, які брали участь у формувальному експерименті, були розподілені на дві групи. В одній групі діагностування було взято за основу при плануванні розвитку науково-методичної компетентності вчителів-філологів в особистісно орієнтованій системі, а в другій – підходи залишалися традиційними. Таким чином, утворилась контрольна група 32 особи та експериментальна – 38 осіб.

Щодо кількості експериментальних об'єктів, то вона визначається специфікою теми й метою дослідження. Вчені підкреслюють неприпустимість як заниження кількості об'єктів для експерименту об'єктів, так і їх завищення. Завищення призводить до перевантаження експериментатора, заважаючи глибокому аналізу експерименту й здобуттю об'єктивних висновків. У зв'язку з цим для експерименту було обрано дві групи: експериментальна контрольна. Особлива увага також приділялася тому, щоб контрольна й експериментальна

комплексу можливостей телекомунікаційних мереж: пошук інформації, діалог в мережі, створення web-сторінок).

Пояснимо поняття web-квеста, оскільки решта видів роботи достатньо "прозора". Web-квестом називається спеціальним чином організований вид дослідницької діяльності, для виконання якої студенти здійснюють пошук інформації в мережі за вказаними адресами. Вони створюються для того, щоб краще використовувати час що вчаться, щоб використовувати отриману інформацію в практичних цілях і щоб розвивати уміння критичного мислення, аналізу, синтезу і оцінки інформації. Даний вид діяльності був розроблений в 1995 році в державному університеті Сандієго дослідниками Берні Додж і Томом Марч. Щоб дана робота була максимально ефективною, web-квест (спеціальним чином організована web-сторінка) повинен містити наступні частини: введення, в якому описуються терміни проведення, і задається початкова ситуація; цікаве завдання, яке можна реально виконати набір посилань на ресурси мережі, необхідні для виконання завдання. [4]

*Приведемо найбільш популярні:*

- створення бази даних з проблеми, всі розділи якої готують студенти.
- створення мікросвіту, в якому учні можуть пересуватися за допомогою гіперпосилань;
- написання інтерактивної історії (студенти можуть вибирати варіанти продовження роботи; для цього кожного разу вказуються два-три можливі напрями:). [4]

**Висновки.** Отже, підготовка спеціалістів вищої кваліфікації має бути спрямована на формування здатності до самостійної творчої діяльності. Ця робота повинна носити систематичний, а не епізодичний характер. Процес навчання має організовуватися так, щоб самостійна діяльність студента реалізувалася на всіх етапах: під час аудиторних занять (потоківих та групових), у поза аудиторний час, коли студент веде науково-дослідницьку роботу, виконує домашні завдання, працює над контрольними та курсовими роботами, працює з підручником і т.п. Вона має передбачати когнітивний, праксеологічний, афективний та аксіологічний компоненти самостійної діяльності студентів, носити творчий характер.

Ефективне формування досвіду самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів можливе лише за умов: забезпечення оптимального поєднання аудиторної та позааудиторної роботи; застосування новітніх технологій організації самостійної пізнавальної, наукової та виробничої діяльності студентів; врахування специфіки вивчення навчальних дисциплін; стимулювання самостійної роботи.

**Резюме.** Актуальність даної статті не викликає ніяких сумнівів у сучасному світі модернізації та удосконалення вищої освіти. Зокрема питання покращення та поглиблення самостійної роботи студента є важливим та неповністю розв'язаним. Саме тому у даній статті розглядаються альтернативні шляхи, підходи та методи щодо організації та проведення індивідуальної роботи кожного здобувача знань. Слід підкреслити, що дана публікація демонструє саме комп'ютерні технології, які інтенсифікують, спрощують та зацікавлюють студентів до продуктивнішої та результативнішої індивідуальної роботи. **Ключові слова.** Самостійна робота, репродуктивний характер, комп'ютерні технології, виконання завдань, поза аудиторна робота, знання, пошук інформації, оцінювання.

**Summary.** Relevance of this article is beyond any doubt in contemporary world of higher education modernization and perfection. Particularly there is a considerable and unsolved issue concerning the improvement and strengthening of independent students educational activity. That's why the alternative ways, approaches and methods of individual job organization and conduction of each competitor knowledge job are discussed in this article. It should be noted that this publication exactly demonstrates computer technologies which intensify simplify and curious students to efficient and successful personal job. **Keywords.** Independent work, reproductive character, computer technologies, task performance, outside of class participation, knowledge, search for information, evaluation.

**Резюме.** Актуальность данной статьи не вызывает никаких сомнений в современном мире модернизации и совершенствования высшего образования. В частности, вопросы улучшения и углубления самостоятельной работы студента является важным и полностью нерешенным. Именно поэтому в данной статье рассматриваются альтернативные пути, подходы и методы организации и проведения индивидуальной работы каждого соискателя знаний. Следует подчеркнуть, что данная публикация демонстрирует именно компьютерные технологии, которые интенсифицируют, упрощают и привлекают студентов к продуктивной и результативной индивидуальной работе. **Ключевые слова.** Самостоятельная работа, репродуктивный характер, компьютерные технологии, выполнение заданий, зааудиторная работа, знания, поиск информации, оценки.

#### Література

1. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі: навч. посібник / В. М. Нагаєва. – К.: Центр навчальної літератури, 2007. – 232 с.
2. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін: монографія В. А. Петрук. – Вінниця: УНІВЕРСУМ - Вінниця, 2006. – 292 с.
3. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З. І. Слєпкань. – К.: Вища школа, 2005. – 239 с.
4. Ягупов В. В. Концептуальні засади впровадження інформаційних технологій навчання у систему професійної освіти. – Харків, 2008. – 322с.

Подано до редакції 17.01.2012

2. 1. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: Пособие для учителей / Ефим Израилевич Пассов. – Минск: Лексис, 2003. – 184 с.
3. Скалкин В. Л. Коммуникативные упражнения на английском языке / Владимир Львович Скалкин. – М.: Просвещение, 1983. – 127 с.
4. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / Владимир Львович Скалкин. – М.: Русский язык, 1981. – С. 60-66.
5. Тарнопольский О.Б., Кожушко С.П. Методика обучения английскому языку для делового общения: Учебное пособие. – К.: Ленвит, 2004. – 192 с.
6. Томилов В. А. Общие проблемы отбора лексических минимумов по иностранным языкам / В. А. Томилов // Иностранные языки в школе. – 1983. – № 5. – С.45-50.

Подано до редакції 16.01.2012

УДК 371

### ПЕДАГОГІЧНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ З РОЗВИТКУ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

*Везетіу Катерина Вікторівна,  
аспірант кафедри педагогічної майстерності вчителів  
початкових класів і вихователів дошкільних закладів  
Республіканський вищий навчальний заклад  
„Кримський гуманітарний університет”*

**Виклад основного матеріалу.** Під час підготовки експерименту значна увага приділялась перевірці вірогідності визначеної гіпотези дослідження, основний зміст якої передбачав створення моделі розвитку науково-методичної компетентності вчителів-філологів за таких умов:

- випереджувальна спрямованість як принцип, що орієнтує зміст і методи підготовки учителів-філологів у післядипломній освіті не тільки на чинний стан педагогічної теорії та практики, а й на перспективи майбутнього розвитку;
- неперервність освіти;
- варіативність змісту та форм післядипломної фахової підготовки;
- інтерактивність навчання;
- диференціація змісту і форм навчання для кожної категорії учителів-філологів;
- залучення вчителів-філологів до науково-дослідної роботи;
- єдність розвитку науково-методичної компетентності вчителів-філологів і їхньої загальної культури.

**Метою статті** є описати роботу, що була виконана на кожному з етапів педагогічного експерименту; визначити рівень сформованості науково-методичної компетентності експериментальної та контрольної груп.

Необхідність проведення експерименту пов'язана з перевіркою ефективності педагогічних умов розвитку науково-методичної компетентності вчителів-філологів в умовах післядипломної освіти.

Педагогічний експеримент розглядають як комплекс методів дослідження, що дозволяють забезпечити переконливу й науково-об'єктивну перевірку вірогідності висунутої у дослідженні гіпотези. Педагогічний експеримент, на

**Висновки.** Наведена процедура відбору змісту навчання для спілкування в економічній сфері є підставами для чіткого визначення специфічності лексики як предметного аспекту навчання в сфері економіки, а також вирішення проблеми практичного добору лексики для навчального процесу.

**Резюме.** Економічна сфера через свою специфічність, з одного боку широко відображає всі сторони життєдіяльності індивіда, з іншого – визначає його комунікативні стратегії в деяких видах життєдіяльності. Визначення проблеми відбору змісту навчання усного мовлення економічної сфери у вищих навчальних закладах, враховуючи необхідність подальшого спілкування в її рамках заслуговує уваги у методиці. Відбір лексико-граматичного матеріалу слід починати з ґрунтового обстеження мовної комунікації. Загальна процедура обстеження має полістадіальний характер: відбору матеріалу на мовному рівні передують відбір на мовленнєвому рівні. Процедури відбору змісту навчання для спілкування в економічній сфері є підставами для чіткого визначення специфічності лексики як предметного аспекту навчання в сфері економіки, а також вирішення проблеми практичного добору лексики для навчального процесу. **Ключові слова:** економічна сфера, відбір лексико-граматичного матеріалу, мовна комунікація.

**Резюме.** Экономическая сфера благодаря своей специфичности, с одной стороны широко отображает все стороны жизнедеятельности индивида, с другой стороны – определяет его коммуникативные стратегии в некоторых видах жизнедеятельности. Определение проблемы отбора содержания обучения устной речи в экономической сфере в высших учебных заведениях, учитывая необходимость дальнейшего общения, заслуживает внимания методики. Отбор лексико-грамматического материала необходимо начинать с основательного изучения языковой коммуникации. Общая процедура изучения носит полистадиальный характер: отбор материала на языковом уровне опережает отбор на речевом уровне. Процедуры отбора содержания обучения для общения в экономической сфере являются основаниями для четко определения специфичности лексики в качестве предметного аспекта обучения в сфере экономики, а также решение проблемы практического отбора лексики для учебного процесса. **Ключевые слова:** экономическая сфера, отбор лексико-грамматического материала, языковая коммуникация.

**Summary.** The economic sphere due to its peculiarity reflects all sides of human activities and determines all their communicative strategies in some kinds of human lives. The determination of the teaching content of oral speech in the economic sphere in higher educations, taking into account the necessity of further communication, gains attention. Selection of lexical and grammatical materials should be begun with the basic learning of languages communication. The general procedure of learning has a multistage character: the selection of the material on the language level takes place before the selection on the communicative level. The procedures of the content's selection to teach communication in the economic sphere is the basis for the strict determination of the lexical peculiarity as the subject's aspect and the problems' solving of the practical selection of lexical units during the study process. **Keywords:** an economic sphere, selection of lexical and grammatical material, language communication.

#### Література

1. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения французскому языку. – М.: Просвещение, 1990. – С.198-207.

УДК 614.84:378.635.5:159.9

## ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЖЕЖНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ

*Іващенко Оксана Алімівна,*

*доцент кафедри іноземних мов та технічного перекладу  
Академія пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля, м. Черкаси*

**Постановка проблеми.** Аналіз отриманих результатів сформованості психолого-педагогічної компетентності у майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби спонукав до пошуку методів, які б сприяли стимулюванню мотивації до набуття професіоналізму. У науковій літературі наголошується на виключній ролі інтерактивних технологій у стимулюванні студентів до професійного зростання.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблемі використання інтерактивних технологій навчання присвячені дослідження С. Кашлева [1], О. Пехоти [4], Л. Піроженко [5], О. Пометун [5] та ін. Науковці стверджують, що впровадження новітніх інтерактивних технологій сприяє активності, мотивуванню студентів у набутті нових знань, умінь та навичок. Існуючі методи навчання у вищих навчальних закладах не вирізняються високою ефективністю у ракурсі формування психолого-педагогічної компетентності, адже є надто формалізованими, а викладачі не приділяють достатньої уваги розвитку психолого-педагогічних вмінь та навичок.

**Метою статті** є окреслення можливостей використання інтерактивних технологій у формуванні психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби.

**Виклад основного матеріалу.** Формування психолого-педагогічної компетентності у фахівців пожежно-рятувальної служби здійснювалось шляхом збагачення навчальних курсів інформацією психолого-педагогічного спрямування та введенням спецкурсу «Основи психолого-педагогічної компетентності». Мета курсу полягає у поглибленні психолого-педагогічних знань майбутніх пожежників-рятувальників, набутті ними вмінь самодіагностики та самоаналізу, вмінь систематизувати та узагальнювати інформацію, володіти педагогічними методами, знаннями про функціонування особистості, вести себе спонтанно та невимушено, використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування. Даний курс базується на технологіях інтерактивного навчання.

Слово “інтерактив” походить від англійського слова “interact”, де “inter” – взаємний, “act” - діяти [4, с. 107]. Інтерактивне навчання – це навчання, яке побудоване на взаємодії того, хто навчається, з навчальним середовищем, яке є сферою досвіду, що засвоюється. Інтерактивне (“inter” – взаємний, „act” – діяти) навчання – спеціальна форма діяльності; це діалогове навчання, під час якого відбувається взаємодія викладача і студента [5, с. 4]. У словнику іншомовних слів технологія визначається як «сукупність способів переробки матеріалів, виготовлення виробів, надання послуг; процеси, що супроводять ці види робіт» [3]. О. Пометун та Л. Піроженко розглядають інтерактивні технології як окрему групу технологій та протиставляють їх активним технологіям завдяки принципу багатосторонньої комунікації. Дослідники стверджують, що “суть інтерактивного навчання полягає в тому, що

навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де і учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання» [5, с. 9]. О. Пометун зазначає, що інтерактивне навчання дозволяє студенту: «зробити засвоєння знань більш доступним; формулювати власну думку, правильно її виражати, доводити свою точку зору, аргументувати й дискутувати; навчитись слухати іншу людину, поважати альтернативну думку; моделювати різні соціальні ситуації, збагачувати власний соціальний досвід шляхом включення в різні життєві ситуації і переживати їх; вчитись будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній; уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати компроміси, прагнути до діалогу; аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу; знаходити спільне розв'язання проблеми; розвивати навички проектно-діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт» [5, с. 12].

М. Кларін визначає інтерактивне навчання як переклад англійського терміну “interactive learning”, який включає інтерактивні технології до складу активних технологій навчання разом з технологіями проблемного навчання, технологіями навчального співробітництва, ігровими та комп'ютерними технологіями [2, с. 83]. Отже, інтерактивні технології навчання - це така організація процесу навчання, у якому учню неможливо не брати участь – в колективному, взаємодоповнюючому, заснованому на взаємодії всіх його учасників процесу навчального пізнання. Інтерактивне навчання відповідає вимогам особистісно-орієнтованого підходу, адже ставить у центр навчально-виховного процесу студента, його освітні потреби.

У запропонованому спецкурсі доцільним є використання активних методів навчання. Коротко окреслимо сутність активних методів в педагогіці. Термін «активні методи» зустрічається у працях українських та зарубіжних педагогів [3; 5; 6], де підкреслюється умовність будь-якої класифікації методів і зазначається, що «більша частина методів активного навчання має багатофункціональне значення у навчальному процесі» [6, с. 32]. Активні методи навчання — це методи, при використанні яких навчальна діяльність має творчий характер, формуються пізнавальний інтерес і творче мислення [5]. До активних методів навчання відносяться проблемна розповідь і проблемно побудована лекція, евристична і проблемно-пошукова бесіда, проблемне наочне приладдя, проблемно-пошукові вправи, дослідницькі лабораторні роботи, метод розвиваючого навчання, метод пізнавальних ігор, метод створення ситуацій пізнавальної суперечки, метод створення емоційно-моральних ситуацій, метод аналогій, метод створення на уроках ситуацій інтересу, метод аналізу на уроках життєвих ситуацій і ін. Активні методи сприяють процесу пізнання, який наближується до пошукової дослідницької діяльності, формує вміння діяти спонтанно та невимушено в залежності від ситуації, брати на себе відповідальність за прийняті рішення. Метою використання активних методів є створення атмосфери порозуміння й емоційного комфорту, виявлення очікувань студентів, а також занурення в тему навчання. Використання активних методів спрямовано на забезпечення максимально успішного засвоєння навчальної інформації та її закріплення.

Методи активного навчання можуть використовуватися на різних етапах навчального процесу. Перший етап – первинне оволодіння знаннями. На цьому

на мовленнєвому рівні: відбору текстів передують відбір комунікативних ситуацій (теорія сфер спілкування і соціально-комунікативних ролей використовуються як вихідний орієнтир).

На кожному із зазначених вище рівнів діє власна система методів і критеріїв відбору.

Найбільш важливі положення комунікативно-індуктивного підходу такі:

1. Оскільки мова потрібна для спілкування у певних ситуаціях, вихідним матеріалом для відбору мовного інвентарю мають бути типові комунікативні ситуації. Операційним мовленнєвим матеріалом для відбору мовного мінімуму є сума текстів кожної з них.

2. Виходячи з того, що продуктивний мінімум знаходиться всередині рецептивного, а якість сприйняття і розуміння усного тексту корелює (серед решти факторів) з частотністю виникнення їх у мовленні, весь мовний інвентар “висівається” з відбраного мовленнєвого матеріалу за принципом частотності [5].

Підхід був апробований автором у ході підготовки і видання ряду навчальних посібників з усного мовлення – Speak Everyday English: Conversational English; an Intermediate course; Англійська мова для спілкування [3].

Запропонований В.Л. Скалкіним підхід, довів свою ефективність. Але для наших цілей комунікативно-індуктивний підхід автора може бути використаний тільки з урахуванням таких умов:

Комунікативно-індуктивний підхід до відбору лексики розроблявся для навчання усної форми мовної комунікації англійською мовою студентів мовних спеціальностей, отже, специфіка навчання англійської мови майбутніх спеціалістів з економіки не враховувалася.

Визначений підхід не застосовувався автором для вирішення лексико-селективних проблем навчання спілкування в економічній сфері.

Методичні, психологічні і лінгвістичні дослідження останніх років, що мають прямий чи опосередкований зв'язок з проблематикою відбору, із зрозумілих причин, не були враховані автором розглянутого підходу.

Розроблений нами підхід до відбору змісту навчання спілкування англійською мовою в економічній сфері, базується на описаному В.Л. Скалкіним підході і визначається як комунікативно-індуктивний підхід, який подається у вигляді операцій з відбору тем і ситуацій для навчання спілкування у сфері економіки. У рамках цього підходу за моделлю, запропованою О.Б. Тарнопольським і С.П. Кожушко, відбір здійснюється у такий спосіб [5]: економічна сфера, до якої, за умовами навчання, повинен залучатися студент, ретельно обстежується; за результатами обстеження сфери укладається перелік тем, ситуацій і соціально-комунікативних ролей, які студенти повинні будуть відтворити у побудованій моделі комунікації; на основі аналізу відібраних тем для спілкування у сфері економіки визначаються найбільш важливі параметри усного тексту – загальний зміст та структура; наступним етапом відбору змісту навчання спілкування в економічній сфері є відбір текстів доброї тематики з різних оригінальних джерел; проводиться загальний лексикологічний аналіз відібраних текстів: відбір лексичних компонентів економічної сфери та самої лексики для спілкування у даній сфері; на підставі цього аналізу проводиться відбір знань, навичок та умінь, що складають процесуальний і психофізіологічний аспекти змісту навчання.



зв'язок усіх проблем навчання з мовою. Цей підхід дає методиці велику кількість критеріїв відбору: критерій сполучуваності слів, критерій стилістичної нейтральності, критерій стройової здатності та інші. [1, с. 198].

В.Л. Скалкін запропонував підходи до відбору мовного матеріалу, які базуються на особистому досвіді викладача (його інтуїції під час відбору): відбір в межах будь якої теми, відбір залежно від мовного наповнення добрених текстів, виділення найбільш частотних одиниць та граматичних явищ [3, с. 60].

Численність критеріїв відбору зумовлена тривалістю пошуків оптимального підходу до відбору змісту навчання іноземних мов, відбору мовного матеріалу зокрема.

Розглянемо ті з підходів до відбору змісту навчання, що мають відношення до формування концепції щодо навчання спілкування в економічній сфері.

#### 1. Інтуїтивно-емпіричний підхід

Цей підхід ґрунтується на досвіді методиста чи автора підручника як викладача. Формою інтуїтивно-емпіричного підходу до відбору змісту навчання є так званий метод експертної оцінки: залучення для відчування потенційної ролі конкретної навчальної одиниці групи "суддів" (фахівців, носіїв мови). Аналіз лексичного змісту підручників для вищої школи показує, що лінгвокраїнознавча лексика для цих умов комплектується, як правило, на засадах цього підходу. Разом з тим до його недоліків слід віднести суб'єктивність результатів, отриманих на підставі інтуїтивно-емпіричних процедур, оскільки селективний процес спирається на стихійно сформований лексико-статистичний комунікатор носія мови. Надійність результатів знижується у випадку здійснення відбору не носієм мови, а, наприклад, досвідченим викладачем.

#### 2. Понятійно-тематичний підхід

Суть цього підходу ґрунтується на відборі ряду так званих розмовних тем. Кожна з них надалі комплектується найбільш важливими, словами-поняттями, які висвітлюють тему. Структура підходу складається з двох етапів: відбір тем і відбір слів. Кожен етап має суб'єктивний характер, оскільки джерелами тематичних блоків є програми, а також списки тем, довільно дібрані авторами навчальних посібників.

#### 3. Статистичний підхід

Оскільки впорядкованість і чітка організація елементів змісту навчання простежується на значній кількості подій, використання квантитативного методу як одного з інструментів теоретичного і практичного пізнання знакової сторони мовної діяльності є логічним і послідовним. Але, до недоліків підходу слід віднести неможливість статистичної обробки всіх комунікативних актів, що відбуваються в мовному колективі, застосування статистико-ймовірносних моделей опису, що передбачають екстраполяцію на всю мову тих закономірностей, що спостерігаються на матеріалі її однієї частини [1, с. 24].

4. Комунікативно-індуктивний (стадіально-операційний) підхід був запропонований В.Л. Скалкіним [3, с. 66]. Основні положення комунікативно-індуктивного підходу можна звести до таких положень:

Відбір лексико-граматичного матеріалу слід починати з ґрунтового обстеження мовної комунікації. Загальна процедура обстеження має полістадіальний характер: відбору матеріалу на мовному рівні передують відбір

етапі можуть бути використані проблемна лекція, евристична бесіда, навчальна дискусія тощо. Другий етап – контроль знань, умінь та навичок (закріплення), протягом якого доцільне використання таких методів як колективна розумова діяльність, тестування тощо. Третій етап – формування професійних умінь та навичок на основі знань і розвиток творчих здібностей, на якому можливе використання модельованого навчання, ігрових і неігрових методів.

Спираючись на вказане вище, нами було впроваджено в курс «Основи психолого-педагогічної компетентності» елементи соціально-психологічного тренінгу як інтерактивного методу навчання. Головною метою соціально-психологічного тренінгу є підвищення компетентності у спілкуванні, набуття студентами вмінь та навичок ефективної взаємодії. Участь у тренінгу передбачає дотримання студентами принципів групи, що сприяє згуртованості колективу, можливості аналізу власної поведінки та апробації нових форм спілкування з оточенням. На основі існуючих в науковій літературі завдань соціально-психологічного тренінгу нами було сформульовано власні завдання: оволодіння психолого-педагогічними знаннями, формування вмінь та навичок психолого-педагогічного спілкування, формування мотивації, установок, що необхідні для успішного засвоєння знань, розвиток емпатії, рефлексивності на основі самоаналізу. Використання нами елементів соціально-психологічного тренінгу вимагає від студентів не тільки прагнення до набуття професіоналізму, а й самопізнання, розвитку рефлексивності, творчості, прагнення досліджувати власну особистість.

Важливим аспектом розвитку психолого-педагогічної компетентності у майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби є спілкування, здатність до самоаналізу та адекватного аналізу ситуації. Використання інтерактивної моделі навчання в контексті формування психолого-педагогічної компетентності передбачає відтворення проблемної ситуації, що дозволяє апробувати у штучно створених умовах новий практичний досвід. Важливим є досвід викладача, який засобами діалогу здійснює взаємодію та залучає студентів до процесу пізнання. Під час такого навчання студент та викладач дотримуються гуманістичних принципів, тобто виступають на рівних. У таких умовах студенти навчаються критично мислити, аналізувати власні помилки, приймати продуктивні рішення, дослухатися до порад інших.

Одним із важливих інтерактивних методів є метод інциденту та аналізу конкретних ситуацій, що дозволяє здійснити прогнозування поведінки суб'єкта в непередбачуваних умовах. Ситуації за своїм змістовим наповненням є різними та використовуються в залежності від теми та завдань, що задаються ведучим (викладачем). У контексті формування психолого-педагогічної компетентності теми ситуацій пов'язані з педагогічною тематикою та психологічними аспектами роботи майбутніх пожежників-рятувальників.

Метод інциденту та аналізу конкретних ситуацій є ефективним у контексті розвитку педагогічного мислення, оволодіння практичною діяльністю. Аналіз конкретних ситуацій пов'язаний з творчим вирішенням та підходом, адже кожна ситуація є індивідуально-неповторною. Для розвитку психолого-педагогічної компетентності нами виокремлено такі види ситуацій: 1) невідома ситуація з конкретними шаблонами вирішення. Така ситуація передбачає наявність конкретних шаблонів, де методи вирішення є стандартними; 2) порівняння двох подібних ситуацій з різними варіантами вирішення. Такі ситуації можуть бути схожими та мають єдину основу. Студентам

пропонується вказати шляхи оптимізації складної ситуації та обрати оптимальне рішення; 3) невідома ситуація яка не зустрічається у фаховій діяльності і яку не можна порівняти з якимось шаблоном. Така ситуація вимагає від студентів пошуку нових рішень та методів вирішення [6].

Використання методу дискусії також є доцільним у формуванні психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби. Для поглибленого вивчення проблеми психолого-педагогічної компетентності необхідний обмін поглядами та думками, що дозволить студентам навчитися відстоювати власну думку та уважно слухати оточуючих.

Метод «дебатів» являє собою певну суперечку з проблемного питання, зокрема необхідності розвитку психолого-педагогічної компетентності фахівцю пожежно-рятувальної служби. Дебати передбачають наявність двох опонентів, що обізнані з проблемою компетентності, які повинні переконати третю сторону у власній правоті. Використання даного методу актуалізує мислення студента, творчий потенціал, сприяє формуванню професійного погляду на проблему психолого-педагогічної компетентності.

Метод «мозкової атаки» сприяє розкриттю творчого потенціалу особистості, навчає діяти спонтанно. Психологічна свобода, яка забезпечується даним методом, дозволяє студенту вести себе невимушено, не боятися оцінних суджень, конфліктів, що важливо для розвитку психолого-педагогічної компетентності. Доцільним є використання ігрового моделювання або ігрових технологій (ділові, рольові, інтерактивні ігри) у формуванні психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби. Для формування психолого-педагогічної компетентності пожежника-рятувальника ми розділили ігри за: 1) призначенням (формування педагогічних вмінь у пожежника-рятувальника, психологічної стійкості, витривалості тощо); 2) тематикою (пожежник-рятувальник на завданні, вирішення конфлікту начальником караулу серед підлеглих, пожежник-рятувальник на просвітницькому семінарі тощо); 3) спонтанністю (спонтанні та регламентовані правилами).

Завершення гри пов'язано з прийняттям продуктивного рішення та обговоренням його. Гра сприяє виробленню здатності до педагогічної рефлексії, самоаналізу, творчості, спонтанності.

У процесі формування психолого-педагогічної компетентності у пожежника-рятувальника нами використано інтерактивні методи гри, які передбачають втручання викладача у групову ситуацію «тут і зараз», що структурує активність членів групи в залежності від мети гри. Такі інтерактивні методи сприяють навчанню студентів адекватно діяти в життєвій ситуації, аналізувати власні дії тощо.

Використання ділових ігор у процесі оволодіння студентами психолого-педагогічною компетентністю дозволяє розвинути соціально-перцептивний інтелект, аналітичне мислення. Ділова гра у контексті формування психолого-педагогічної компетентності являє собою моделювання тієї діяльності, яку виконує майбутній фахівець пожежно-рятувальної служби. Ділова гра дозволяє не на моделях ситуацій, а на реальних фактах навчати майбутніх фахівців виконувати професійні обов'язки. Використання рольової гри дозволяє студентам навчатися брати на себе соціальні, посадові ролі та у спеціально створеній ситуації відтворювати взаємини між людьми. Рольова гра сприяє

тих чи інших комунікативних завдань у відібраних сферах, ситуаціях та залежно від тематиці спілкування.

Проведення відбору змісту навчання передбачає визначення критеріїв відбору мінімуму цього змісту. Мінімізація є однією із заборук успіху навчання, оскільки, чим менше обсяг засвоєного, тим більше шансів досягти ефективного засвоєння всього обсягу матеріалу [3].

Для визначення відбору тем, що відображають економічні реалії країни, мови якої навчають, достатньо керуватися загальними принципами, що визначають структуру змісту навчання усного мовлення. До них належать: принцип системності і модельності, принцип необхідності і поширеності [4].

За принципом системності і модельності здійснюється відбір тем для спілкування в економічній сфері де зміст навчання має системний характер, що складається із системності кожного окремого мінімуму, які, взаємодіючи і доповнюючи один одного, утворюють певну цілісність [5].

Принцип необхідності і поширеності вказує на кожен елемент того чи іншого мінімуму (проблеми, ситуації, типу тексту). Він особливо важливий для врахування відбору змісту навчання спілкування в економічній сфері у зв'язку з відомостями про лексичний конгломерат щодо кожного мінімуму. Проблема, ситуація або текст можуть включати до себе відомості економічних реалій країни, що відносяться до фонових знань, тобто безеквівалентні ЛО, абрєвіатури або імена історичних осіб.

У сфері економіки роль студента як майбутнього учасника реальної комунікації буде певною мірою фіксованою. Таким чином, елементи того чи іншого тексту, проблеми або ситуації, які складають мінімуми змісту навчання усного мовлення, повинні відповідати загальній соціально-комунікативній позиції студента. Тому, відбір змісту навчання на основі аналізу потреб майбутніх фахівців слід здійснювати виключно на рівні комунікативного аспекту цього змісту. В цілому, проблема відбору змісту навчання передбачає розгляд існуючих у методичній практиці підходів до такого відбору. Ці підходи численні, так що навіть їх класифікація може стати об'єктом спеціального дослідження.

Так, Ю.І. Пассов виділив шість підходів до відбору матеріалу для навчання іноземної мови: аспектний, структурний, трансформаційний, аспектно-структурний, функціонально-структурний та ситуативно-семантичний [2, с. 90]. Автором було запропоновано шляхи відбору змісту навчання й організації мовленнєвого матеріалу. Вони базуються на 10 принципах: 1) опора на систему мовлення (а не на систему мови); 2) адекватне відображення системи мовлення; 3) можливість засвоєння відбраного матеріалу в даний період навчання; 4) економія мовних засобів; 5) адекватність матеріалу планованій сфері спілкування; 6) адекватність відбору і організації меті навчання; 7) співвіднесеність навчальних одиниць зі структурою механізму, що породжує мовлення; 8) множинність критеріїв; 9) виділення провідного критерію; 10) врахування методичних факторів.

В.А. Томілов вважає, що відбір змісту навчання іноземних мов йде за історією розвитку мовознавства, починався з елементарного підходу, пройшов структурний підхід і перебуває зараз у періоді системного підходу [6, с. 45].

Р.К. Міньяр-Белоручев виділяє емпіричний, лінгвістичний та прагматичний підходи. Емпіричний підхід враховує особистий досвід методиста і забезпечує виділення тематик. Лінгвістичний підхід враховує

УДК371.315:811.133.1

**ПРОБЛЕМА ВІДБОРУ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ  
ЕКОНОМІЧНОЇ СФЕРИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ  
(НА БАЗІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ)**

*Липська Інна Іванівна,  
кандидат педагогічних наук, доцент  
Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля  
Гліньська Олена Миколаївна,  
старший викладач  
Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля*

**Постановка проблеми.** Економічна сфера через свою специфічність, з одного боку широко відображає всі сторони життєдіяльності індивіда, з іншого – визначає його комунікативні стратегії в деяких видах життєдіяльності. [3, с. 57].

**Аналіз досліджень і публікацій.** В методичній літературі стратегіями називаються мовні засоби, що застосовує користувач з метою мобілізації і балансу своїх ресурсів, активізації умінь і навичок для того, щоб задовольнити свої потреби у певному контексті й успішно виконати поставлене завдання найбільш зрозумілим або економічним способом залежно від конкретної мети [3, с. 57].

Використання комунікативних стратегій в економічній сфері гнучке. Реалізація когнітивних принципів: планування, виконання, контроль, корекція, залежить від того, чим ми наповнюємо феномен економічної сфери [5].

**Метою** статті є визначення проблеми відбору змісту навчання усного мовлення економічної сфери у вищих навчальних закладах, враховуючи необхідність подальшого спілкування в її рамках.

Завдання статті присвячені проблемам спілкування фахівців певних галузей або осіб, спеціалістів, задіяних в економічних процесах [5].

**Виклад основного матеріалу.** З методичної точки зору, доцільно орієнтувати програми, підручники з англійської мови для вищих навчальних закладів немовного профілю на економічну сферу таким чином, щоб не виходити за межі можливої предметної компетенції студентів, які не є і не будуть спеціалістами у всіх сферах економіки.

Економічна сфера повинна містити доступну для комунікантів тематику. У цьому плані так звані комплексні теми задовольняють потреби співрозмовників [4].

Визначивши мету навчання усномовленнєвого спілкування в економічній сфері, необхідно розглянути важливу методичну проблему відбору змісту навчання усного мовлення сфери (на базі англійської мови) у немовних вищих навчальних закладах. Важливість розгляду даної проблеми зумовлена такими фактами:

– комунікативні цілі навчання іноземної мови змінили ставлення до розподілу змісту навчання, оскільки визнано, що розподіл і послідовність матеріалу зумовлені комунікативними потребами тих, кого навчають [4];

– прогресія відібраного змісту навчання залежить від факторів, що визначають використання сфери спілкуванні (комунікативного контексту, інтенцій). Так, при відборі змісту навчання лексики, визначальною стає відповідь на питання: які лексичні одиниці необхідні студентам для виконання

усвідомленню студентом власних можливостей у тій або іншій ролі. Така апробація дозволяє студенту зрозуміти, які риси йому потрібно формувати та яких навичок не вистачає у здійсненні певної діяльності. Рольові ігри є одним з найбільш успішних методів визначення та розвитку практичних навичок студентів. Ролі можуть розподілятися викладачем або вибиратися випадково чи за бажанням учасників. Лекційні заняття також на нашу думку ефективно проводити в атмосфері спонтанності та творчості. Такий підхід сприяє підвищенню цікавості майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби до проблеми психолого-педагогічної компетентності. Пізнавальна інформація може бути викладена не тільки викладачем, а й самими студентами, яких для цього треба відповідно підготувати [6].

Академічна лекція має великі педагогічні можливості у формуванні психолого-педагогічної компетентності. Міні-лекція спрямована на більш ефективне засвоєння теоретичного матеріалу та набуття студентами практичних навичок. Лекція-дискусія відрізняється від академічної тим, що викладач при наданні інформації використовує не тільки елементи фронтальної бесіди, але й організовує вільний обмін думками. Проблемна лекція забезпечує засвоєння студентами теоретичних знань, розвиток теоретичного мислення, формування пізнавального інтересу до змісту навчального предмету та професійної мотивації майбутнього фахівця.

Лекція-презентація є необхідною складовою курсу «Основи психолого-педагогічної компетентності» і проводиться із наочною демонстрацією спеціально підбраного матеріалу. Матеріал підбирається спираючись на психологічне сприйняття студентами теми лекції, їх вмотивованість та побажання. У лекції-презентації може надаватися наочна презентація методів психолого-педагогічного впливу на підлеглих, студентів та ін. Лекція-презентація більшою мірою спрямована не на теоретичне засвоєння матеріалу, а на мотивування студентів, розкриття їх творчості, зацікавлення. Такий вид роботи сприяє кращому засвоєнню теоретичної частини курсу.

Формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби здійснюється і під час проведення семінарських занять. Підготовка до семінару передбачає: складання плану семінару, вибір теми та завдань, що потребують роз'язання, підбір додаткової літератури, розподілення тем дебатів та обговорень. Важливим у контексті формування психолого-педагогічної компетентності є семінар-дискусія, який передбачає обговорення та вирішення спірного питання [6]. Семінар-обговорення спрямований на колективне обговорення актуального питання, що вимагає від студента глибокої обізнаності у проблемному питанні.

Важливим у контексті нашого наукового пошуку є окреслення ролі виховної, самостійної, науково-дослідної роботи та практики для формування психолого-педагогічної компетентності пожежника-рятувальника. Виховна робота, здійснюється через проведення культурно-виховних заходів, діяльність психологічних гуртків, зустрічі з відомими людьми та наукові конференції. Важливе місце у формуванні психолого-педагогічної компетентності займає підготовка студентських вечорів, під час яких відбувається формування спонтанності, рефлексивності, творчості. Студенти навчаються презентувати себе з урахуванням психологічних особливостей сприйняття публікою певних тем масових заходів, навчаються логічно та послідовно будувати перебіг масових заходів.

Самостійна робота спрямована на саморозвиток особистості студента шляхом актуалізації творчого потенціалу, рефлексивності, виявлення індивідуальної неповторності його особистості. Самостійна робота дозволяє розвинути у студента активність, самостійність, формує вміння приймати самостійні рішення та брати на себе відповідальність. Важливим аспектом самостійної роботи є формування у майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби навичок самоаналізу власної професійної діяльності за рахунок розвитку рефлексивного мислення, соціально-перцептивного інтелекту. Самостійна робота, що спрямована на формування психолого-педагогічної компетентності включає: домашнє завдання, конспектування лекцій, підготовку до занять з використанням активних форм навчання, підготовку наукових доповідей, аналіз проблемних ситуацій. Науково-дослідна робота реалізується через участь студентів у конференціях, написання рефератів, наукових статей, участь у круглих столах, бесідах тощо.

**Висновки.** Таким чином, впровадження інтерактивних технологій у навчальний процес сприяє розвитку у майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби психолого-педагогічних умінь. Активні методи навчання, зокрема соціально-психологічний тренінг, сприяє розкриттю внутрішнього світу особистості, формуванню гуманістичних цінностей, відкритості новому досвіду, вмінню керувати власною емоційною сферою тощо. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у впровадженні соціально-психологічного тренінгу у навчальний процес підготовки фахівців пожежно-рятувальної служби.

**Резюме.** У статті окреслена ефективність використання інтерактивних технологій у формуванні психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби. Наголошується на ефективності активних методів навчання та стверджується, що їх більша частина має багатофункціональне значення у навчальному процесі. Представлено особливості розробленого автором спецкурсу, що сприяє формуванню психолого-педагогічної компетентності. Наголошується на важливості впровадження елементів соціально-психологічного тренінгу у навчальний процес, що сприяє підвищенню психолого-педагогічної компетентності. **Ключові слова:** інтерактивні технології, активні методи навчання, психолого-педагогічна компетентність, соціально-психологічний тренінг.

**Резюме.** В статье очерчена эффективность использования интерактивных технологий в формировании психолого-педагогической компетентности будущих специалистов пожарно-спасательной службы. Акцентируется внимание на эффективности активных методов обучения и утверждается, что их большая часть имеет многофункциональное значение в учебном процессе. Представлены особенности разработанного автором спецкурса, что способствует формированию психолого-педагогической компетентности. Отмечается важность внедрения элементов социально-психологического тренинга в учебный процесс, который способствует повышению психолого-педагогической компетентности. **Ключевые слова:** интерактивные технологии, активные методы обучения, психолого-педагогическая компетентность, социально-психологический тренинг.

**Summary.** The effectiveness of interactive technologies in forming psychological and pedagogical competence of future specialists of fire-rescue service is outlined in the article. Attention is paid to the effectiveness of active methods of

характеристики суб'єктивної реконструкції особистого досвіду дозволяє проведення біографічного тренінгу. Оптимізація змістовного компоненту реконструкції проявляється у розвитку здатності до осмислення досвіду. Оцінювальний компонент оптимізується через позитивні зміни як усвідомлюваних, так і малоусвідомлюваних оцінок. Результат оптимізації функціонального компоненту – розвиток здатності використання спогадів про набутий досвід для поліпшення емоційних станів, обмеження схильності звертатися до автобіографічної пам'яті для пошуку моделей подолання складних ситуацій. **Ключові слова:** біографічний тренінг, суб'єктивна реконструкція особистого досвіду, життєва успішність, юнацький вік.

**Резюме.** Исследуется возможность оптимизации особенностей субъективной реконструкции личного опыта. Доказано, что оптимизировать характеристики субъективной реконструкции личного опыта позволяет проведение биографического тренинга. Оптимизация содержательного компонента реконструкции проявляется в развитии способности к осмыслению опыта. Оценочный компонент оптимизируется через позитивные изменения как осознаваемых, так и малоосознаваемых оценок. Результат оптимизации функционального компонента – развитие способности к использованию воспоминаний о приобретенном опыте для улучшения эмоциональных состояний, ограничение склонности обращаться к автобиографической памяти для поиска моделей преодоления сложных ситуаций. **Ключевые слова:** биографический тренинг, субъективная реконструкция личного опыта, жизненная успешность, юношеский возраст.

**Summary.** Possibility of optimization of descriptions of subjective reconstruction of the personal experience is investigated. It is well-proven that realization of the biographic training allows to optimize descriptions of subjective reconstruction of the personal experience. Optimization of content component of reconstruction shows up in developing of ability for the comprehension of experience. An estimating component is optimized through the positive changes of the both realized and unrealized estimations. A result of optimization of functional component is developing of ability for the use of remembrances about the purchased experience for the improvement of the emotional states, limitation of inclination to call to autobiographic memory for the search of models of overcoming of difficult situations. **Keywords:** biographic training, subjective reconstruction of personal experience, life success, youth age.

#### Література

1. Варламова Е. П. Психология творческой уникальности / Е. П. Варламова, С. Ю. Степанов. – М.: Ин-т психологи РАН, 2002. – 256 с.
2. Кроник А. А. Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / А. А. Кроник, Р. А. Ахмеров. – М.: Смысл, 2003. – 258 с.
3. Логинова Н. А. Психобиографический метод исследования и коррекции личности: учеб. пособ. / Н. А. Логинова. – Алматы: Казак ун-ті, 2001. – 172 с.

Подано до редакції 17.01.2012

позитивні зміни, оскільки, як відомо, надмірна фіксація на набутому, навіть успішно, досвід обмежує людину у пошуку більш ефективних засобів розв'язання проблем, закриває від неї інші, більш привабливі перспективи та ресурси, робить поведінку менш гнучкою та адаптивною.

Таким чином, результати, наведені в табл. 3, дають підстави стверджувати, що участь у біографічному тренінгу дозволила обстежуваним експериментальної групи оптимізувати свої характеристики суб'єктивної реконструкції особистого досвіду. До того ж слід відзначити, що досліджувані експериментальної групи, на початку дослідження відібрані з юнаків, які за показниками своїх особистісних ресурсів життєвої успішності були визнані «неуспішними», після участі в біографічному тренінгу продемонстрували особливості суб'єктивної реконструкції особистого досвіду, що є подібними до показників «успішних» юнаків.

**Висновки.** Проведене дослідження дозволило довести, що біографічний тренінг можна вважати засобом розвитку таких особливостей суб'єктивної реконструкції особистого досвіду, що є оптимальними щодо забезпечення життєвої успішності осіб юнацького віку.

Результатами участі у біографічному тренінгу є позитивні зміни усіх трьох компонентів суб'єктивної реконструкції особистого досвіду – змістовного, оцінного (усвідомлюваного та малоусвідомлюваного) і функціонального.

В результаті дослідження було встановлено, що проведення біографічного тренінгу дозволяє досягти таких результатів:

- змістовний компонент: суттєво збільшується продуктивність відтворення образів минулого, здатність до осмислення та реконструювання особистого досвіду, зокрема пошуку в ньому приємних спогадів;

- оцінювальний компонент (усвідомлювані оцінки): значно збільшуються інтерес до свого минулого та оцінки ситуацій набутого особистого досвіду як більш значущих для життя в цілому, набутий досвід починає сприйматися як більш насичений цікавими та важливими подіями, корегується песимістичне, відразливе ставлення до минулого та виникають приємні враження про набутий досвід;

- оцінювальний (емоційний, малоусвідомлюваний) компонент: оцінки набутого особистого досвіду змінюються на позитивне й на рівні малоусвідомлюваних характеристик часової ретроспективи – минуле починає сприйматися як більш активне, напружене, радісне, світле, спокійне, яскраве, реальне, близьке, відкрите;

- функціональний компонент: схильність до використання спогадів щодо особистого життєвого досвіду як теми для спілкування з оточуючими із занадто сильної перетворюється на помірну, розвивається здатність до використання автобіографічних спогадів для поліпшення емоційних станів в напружених ситуаціях, схильність звертатися до автобіографічної пам'яті для пошуку успішного досвіду подолання складних ситуацій стає більш помірною, що дозволяє не заважати у пошуку нових, більш ефективних засобів розв'язання проблем.

**Перспективи подальших досліджень** мають полягати в оцінці впливу оптимізації особливостей суб'єктивної реконструкції особистого досвіду на особистісні ресурси життєвої успішності.

**Резюме.** Досліджується можливість оптимізації особливостей суб'єктивної реконструкції особистого досвіду. Доведено, що оптимізувати

teaching. It is stated that most active methods have multifunctional significance. Peculiarities of special course developed by the author are presented in the article. They contribute to the forming of psychological and pedagogical competence. The importance of implementing elements of social and psychological training into the educational process is underlined. It will assist to raise psychological and pedagogical competence. **Keywords:** interactive technologies, active methods of teaching, psychological and pedagogical competence, social and psychological training.

#### Література

1. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения педагогике: [учебное пособие] / С. С. Кашлев. – Минск: Вышэйшая школа, 2004. – 176 с.
2. Кларин М. В. Интерактивное обучение-инструмент освоения нового опыта / М. В. Кларин // Педагогика. – 2000. – №7. – С. 12 – 19.
3. Новый словарь иностранных слов [под ред. Л. П. Крысина]. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 480 с.
4. Освітні технології [Навчально-методичний посібник] / О. М. Пехота, А. 3. Кіктенко, О. М. Любарська. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 255 с.
5. Пометун О. І., Піроженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. І. Пометун, Л. В. Піроженко. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
6. Софій Н., Кузьменко В. Сто і один метод активного навчання / Н. Софій, В. Кузьменко // Підручник для директора. – 2006. – №4. – С. 22 – 62.

Подано до редакції 06.01.2012

УДК 37.018.1(510)

### ОСНОВНІ ФОРМИ УТРИМАННЯ ДІТЕЙ-СИРІТ В УКРАЇНІ ТА КНР (ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА)

*Калашиник Любов Сергіївна,*

*кандидат педагогічних наук, доцент*

*Інститут Вищої Освіти НАПН України, докторант*

**Постановка проблеми.** Феномен сирітства, на жаль, є характерним для всіх країн світу й кожна держава визначає власні шляхи подолання цього явища та надання соціального захисту дітям, які залишилися без піклування батьків. Підхід влади до визначення ступеня необхідності влаштування дітей-сиріт значно різниться в залежності від країни й обумовлюється загальною ситуацією в країні, насамперед її економічною спроможністю, рівнем розвитку культури та почуття соціальної відповідальності.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Вивчення історії суспільного, в тому числі дитячого, піклування в нашій країні та РФ, його теорією, організацією та практикою, історією благодійності та соціального захисту дитинства в різний час займалися такі вчені, як Л.В.Бадя, В.В.Беляков, А.Горцева, В.Гоген, Є.Максимова, М.В.Фірсов, Є.І.Холостова, А.Хайрулліна. Дослідники Н.П.Іванова, В.В.Беляков, С.В.Виноградова, І.А.Горчакова, Е.Худенко в своїх роботах приділяли увагу організації діяльності інтернатних установ. У роботах І.М.Андреєвої, Б.М.Лазарєва, Н.Ф.Плясової, Л.К.Сидорової, Г.В.Сім'ї, Г.І.Танечний, та інших представлений досвід роботи установ для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, в інших країнах, однак досвід

Класичного Китаю та сучасної КНР в них не аналізується. Неодноразово окремі питання організації системи державного піклування про дітей-сиріт в Україні підіймалися в доповідях уповноваженого ВР України з питань захисту прав людини Карпачової Н.І., заступника голови державної кримінально-виконавчої служби України Калашник Н.Г., інших посадових осіб.

Питання організації роботи дитячих будинків, взаємодія органів влади та установ для дітей-сиріт в КНР є предметом дослідження таких китайських науковців та практиків, Лі Цзегаяо, Пі Айчін, Мей Сінлін, Го Ліцзюнь тощо. Основна увага в їх роботах приділяється питанням розширення повноважень та обов'язків органів місцевого самоврядування (народних урядів) та залученню іноземного досвіду організації освітньо-виробничого процесу в сиротинцях. На жаль, нами не знайдено робіт вітчизняних науковців, теоретиків та практиків, які б приділяли увагу проблемі сирітства саме в КНР.

**Метою** даної статті є в історичній ретроспективі провести порівняльний аналіз основних форм утримання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, між Україною та КНР.

**Виклад основного матеріалу.** Внаслідок самотності історичного розвитку, як в Україні, так і в КНР суспільна думка по-різному сприймає феномен сирітства, погоджуючись, однак, у головному: сирітство є соціальним злом і суспільство повинно боротися з ним усіма доступними засобами. Незважаючи на різний суто історичний досвід щодо державного будівництва, устрою, побуту, політичної системи між Україною та Китаєм, можна казати про співзвучність форм піклування про дітей-сиріт в цих країнах, які засновані на загальнолюдських цінностях та педагогічних традиціях. Як в Україні, так і в Класичному Китаї масове сирітство розцінювалося як соціальне лихо. Тому з давніх давен обидва народи виpracовували чіткі механізми боротьби з цим лихом, які були закликані у найкоротший час вирішити питання щодо утримання (фінансового, соціального та емоційного супроводу) дитини.

Головними причинами масової появи дітей-сиріт (як повних, так і соціальних) в обох країнах виступали:

- нестабільна соціальна ситуація;
- зростання промисловості у містах, що зумовило значний вплив робочої сили з сільської місцевості;
- ескалація військової загрози;
- погіршення матеріальних умов життя у родинах [1; с.12].

Найбільш уживаними формами піклування про дитину-сироту як в Україні, так і в Класичному Китаї, традиційно були такі:

**Прийняття дитини в родину родичів.** Після смерті батька опікуном малих дітей ставав хтось з найближчих родичів або вітчим, якщо мати виходила заміж удруге (але жінка отримувала дозвіл на друге заміжжя лише у випадку, коли її новий чоловік залишав майно батька дитини в родині). Опікуну передавалося у тимчасове користування рухоме й нерухоме майно неповнолітніх, обов'язково у присутності свідків [1; с.97].

Основною метою прийняття дитини в родину родичів в Китаї завжди була справа честі. Такий фактор, як «громадський осуд», сором від сусідів за те, що дитина з твого клану виховується громадою чи державою, завжди спонукав китайців брати родичів-сиріт в свої родини на правах приживал. Дитина не вважалася власною, але прийомні батьки дбали про її харчування, освіту, те, щоб вона зайняла гідне положення в суспільстві. Це робилося заради того, щоб

закінчення біографічного тренінгу та зберігаються місяць потому. Оскільки в контрольній групі подібних змін відзначено не було, можна стверджувати, що вони є результатом саме проведення тренінгу. Якісний аналіз отриманих результатів дозволяє встановити, що під впливом біографічного тренінгу відбулися такі суттєві зміни:

- змістовний компонент суб'єктивної реконструкції досвіду: суттєво збільшилася продуктивність відтворення образів минулого – кількість згадуваних подій набутого досвіду (загальна та радісних подій) за методикою «Психологічна автобіографія», тобто досліджувані експериментальної групи після участі у формуючому експерименті виявили розвиток здатності до осмислення та реконструювання свого минулого, та зокрема, пошуку в ньому приємних спогадів;

- оцінювальний компонент (усвідомлювані оцінки): значно збільшилася вага подій минулого за методикою «Психологічна автобіографія» – отже, досліджувані експериментальної групи почали відчувати інтерес до свого минулого та оцінювати події свого особистого досвіду як більш значущі для життя в цілому; за даними табл. 3, в експериментальній групі вищими також стали оцінки насиченості минулого за методикою «Оцінювання п'ятирічних інтервалів», що вказує на посилення суб'єктивного враження від набутого особистого досвіду як від етапу життя, сповненого значною кількістю цікавих та важливих подій; статистично значуще зменшення показників досліджуваних за шкалою «негативне минуле» та їх збільшення за шкалою «позитивне минуле» опитувальника часових перспектив ZTP1 дозволяють стверджувати, що результатом участі у біографічному тренінгу є корекція песимістичного, відразливого ставлення до свого минулого та розвиток приємних вражень про набутий особистий досвід;

- оцінювальний (емоційний, малоусвідомлюваний) компонент: дані, наведені в табл. 3, показують статистично значуще збільшення загальних оцінок минулого та оцінок за факторами «активність», «емоційне забарвлення» і «відчуваємість», отже оцінки набутого особистого досвіду змінилися на позитивне не тільки на рівні свідомих уявлень, але й на рівні малоусвідомлюваних характеристик часової ретроспективи – минуле почало сприйматися як більш активне, напружене, радісне, світле, спокійне, яскраве, реальне, близьке, відкрите;

- функціональний компонент: значно зменшилися оцінки досліджуваних за шкалою «комунікативна функція» опитувальника «Функції автобіографічної пам'яті», при цьому слід зазначити, що знизилася вона з високого до середнього рівня (за нормативними даними методики), отже, хоча в досліджуваних залишилася певна схильність до використання спогадів щодо особистого життєвого досвіду як теми для спілкування з оточуючими, після біографічного тренінгу із занадто сильної вона перетворилася на помірну; оцінки саморегуляційної функції після проведення формуючого експерименту суттєво зросли з середнього рівня до високого, що свідчить про розвинену здатність до використання автобіографічних спогадів для поліпшення своїх емоційних станів в напружених ситуаціях; оцінки за шкалами «прагматична функція» та «поліфункціональність» зменшилися з високого рівня до середнього, тобто схильність досліджуваних експериментальної групи до використання автобіографічної пам'яті для пошуку успішного досвіду подолання складних ситуацій стала більш помірною, що можна розглядати як

Тренінгова програма передбачала проведення групових занять (24 заняття по 3 – 6 годин 2 рази на тиждень) та виконання учасниками «домашніх завдань». В ході кожного тренінгового заняття застосовувалися діагностично-рефлексивні процедури, психотехнічні вправи, обговорення результатів виконання «домашніх завдань».

Результати експериментальної групи до (1 замір) та після проведення тренінгу – відразу після закінчення (2 замір) та через місяць (3 замір) – наведено в табл. 3.

Таблиця 3

**Вплив біографічного тренінгу на особливості суб'єктивної реконструкції особистого досвіду юнаків експериментальної групи**

Особливості СРОД		Середні значення			Стат. знач. розбіжностей	
		1 замір	2 замір	3 замір	1/2 замір	1/3 замір
<i>Змістовний компонент</i>						
ПА	Загальна кількість подій минулого	5,64	6,81	7,01	p < 0,1	p < 0,1
	Кількість радісних подій минулого	4,65	5,51	5,45	p < 0,05	p < 0,05
	Середній час ретроспекції	6,79	6,63	6,83	.*	.*
<i>Оцінювальний компонент (усвідомлені оцінки)</i>						
ПА	Середня вага подій минулого	23,19	27,47	28,01	p < 0,05	p < 0,05
ОП	Оцінка насиченості минулого	5,68	6,7	6,65	p < 0,05	p < 0,05
ЗТР	«Негативне минуле»	3,5	2,12	2,14	p < 0,1	p < 0,1
	«Позитивне минуле»	3,11	4,45	4,22	p < 0,001	p < 0,001
<i>Оцінювальний компонент (малоусвідомлені оцінки)</i>						
СДЧ	Активність	2,49	3,78	3,64	p < 0,01	p < 0,01
	Емоційне забарвлення	1,57	2,02	1,94	p < 0,05	p < 0,05
	Структура	1,95	2,04	1,98	.*	.*
	Відчуваність	1,48	2,44	2,37	p < 0,05	p < 0,05
	Загальна оцінка минулого	1,85	2,17	2,48	p < 0,05	p < 0,01
<i>Функціональний компонент</i>						
ФАП	Комунікативна функція	18,65	16,21	15,75	p < 0,01	p < 0,001
	Саморегуляційна функція	15,41	19,34	20,09	p < 0,001	p < 0,001
	Прагматична функція	21,64	18,74	18,65	p < 0,05	p < 0,05
	Поліфункціональність	20,06	17,95	17,84	p < 0,05	p < 0,05

Примітка: \* – відсутність статистично значущих розбіжностей.

Дані, наведені в табл. 3, показують наявність статистично значущих змін в особливостях суб'єктивної реконструкції особистого досвіду юнаків експериментальної групи. Ці зміни відзначаються безпосередньо після

душі померлих предків були спокійні за нащадків і допомагали тим, хто дбає про них. Майно сироти було недоторкане в тому випадку, коли мова йшла про сироту-хлопчика, але переходило у повне володіння родича-опікуна до того моменту, коли дівчинка візьме шлюб за вибором опікуна. Нерідко для того, щоб уникнути повернення майна та негараздів з невісткою з іншої родини, родичі-опікуни видавали дівчат заміж за власних синів [5; с.100].

Ця традиція китайського народу вдало використовується у сучасному КНР. Майже 60 % дітей, які втрачають батьків, беруться на виховання в родині родичів. Це, по-перше, дає родичам змогу мати другу дитину (хоч і не рідну), по-друге, фінансово заохочується державою.

**Опіка дитини з боку громади.** Наприкінці XIX ст. в Росії налічувалося 14854 благодійних товариств і закладів, переважно в Європейській частині, в т.ч. на Україні, 37,5% їх були приватними. Однак майже всі ці заклади знаходилися у містах та інших великих поселеннях. Більшість зубожілого люду, особливо на околицях Імперії, вони були недоступні [3; с.17]. Основний тягар соціальної допомоги на селах здійснювався місцевою громадою. Традиція родової общини слов'ян у дохристиянській Русі - піклуватися про сиріт усім миром - трансформувалась у будинки при скудельницях, могильниках, де коштом громади утримувалися знедолені й діти-сироти. У скудельницях (божедомках) збиралися безпритульні та немічні люди, котрі й були вихователями покинутих дітей. Божедомка була, звісно, досить убогим помешканням, але це була народна турбота про знедолених.

До XX ст. кожне велике село мало сирітську раду й сирітського суддю, які через опікуна дбали про долю своїх підопічних. У виборі опікуна для сиріт вирішальна роль належала родині, але не менш важливою була громадська думка. Бралась до уваги не тільки ступінь родинного зв'язку між сиротою і опікуном, а й риси характеру останнього, його вік (не менше 25 років), ділові якості. Основним критерієм при цьому було його вміння вести господарство, бо від збереження й примноження спадку залежала подальша доля сиріт.

Характер опікування визначався й конкретними ситуаціями. Наприклад, коли по смерті батька залишався дорослий син, то він міг переймати опікування над молодшими, бути опорою для вдови-матері. Якщо сироти не мали жодної рідні, а серед чужих не знаходилося опікуна, громада оцінювала й продавала залишене майно. За отримані проценти від вирученої суми призначали опікуна, який доглядав дітей до повноліття. Іноді громадський суд надавав удові для допомоги співопікуна, який мав незначні права, але міг боронити сиріт від їхніх нерозважливих учинків [3; с.22-24].

В наслідок того, що в Китаї дуже міцними були родинні зв'язки у рамках клану, опіка сиріт з боку сільської чи місцевої громади виникає в історії цієї держави лише як необхідний, вимушений захід в період великих народних скрут, коли кількість дітей-сиріт перевищувала кількість потенційних опікунів (повальний голод, епідемія, війна), або родини були переселенцями з інших регіонів Китаю (тоді громадська опіка встановлювалася на термін).

Такий вид опіки встановлювався лише тоді, коли дитина (діти) були вже достатньо дорослими, щоб піклуватися про себе, і коли в родині залишався хоч б один хлопчик. Дітей залишали жити у своєму будинку, але на перших порах установлювали черговість серед сусідів, хто буде контролювати їх харчування. Громада також могла узяти на себе піклування про майно та бізнес батьків дітей, але утримувала певний відсоток з удалих оборудок. Також у веденні

громади була справа про навчання талановитих дітей у школі. В сучасному Китаї всиновлення дитини родичами є досить популярним кроком. З 1994 р. всиновлювати сиріт можуть не тільки бездітні родичі, але і ті, хто вже має власну дитину, навіть двох [4].

**Опіка дитини з боку держави.** Князь Володимир в 996 р. видав Устав, в якому згідно з релігійними настановами доручив духовенству й церковним структурам опікування за лікарнями, притулками для сиріт та встановив для благодійних закладів «десятину» (10 % від казни князя йшло на благодійні справи). Пізніше князь Ярослав Володимирович заснував сирітське училище, де своїм коштом опікував і утримував 300 юнаків. Допомогали сиротам також князі Ізяслав та Всеволод Ярославовичі. За їх правління був широко відомий єпископ Переяславський Єфрем, який побудував для бідних і сиріт лікарні, призначив їм медиків, встановив, щоб повсюдно хворих дітей доглядали й лікували безкоштовно.

Дослідження історичних матеріалів доводять, що на початку XX століття в Росії державним коштом утримувалося 14 тисяч дітей-сиріт. Така ж кількість виховувалась й в притулках благодійних товариств [3; с.17].

В Китаї такий вид піклування зустрічається лише щодо нащадків знатних фамілій. В цих випадках уряд та імператор особисто могли призначити дитині пенсію, але сприяти тому, щоб ця дитина була передана до родини родичів, або «приставлена до діла» (пішла у монастир, стала євнухом-чиновником, була віддана до військових тощо). Щодо простих людей, держава лише залишала за собою контролюючу функцію, а всі клопоти по облаштуванню життя сироти припадали на місцеву громаду [7; с.109].

**Передача дитина на всиновлення (не родичами).** Опіка, піклування в українському суспільстві завжди поважалися. Століттями милосердя й співчуття носили суспільний характер і були властиві не лише дворянству чи купецтву, а й іншим прошаркам населення. Завдяки християнській моралі та вихованню, дітей на всиновлення брали не лише ті люди, хто не мав власних, але й ті, хто мали на це фінансову змогу. Згідно з державним Указом, у Петербурзі з 1777 р. діти-сироти зі слабким здоров'ям віддавалися у благодійні родини, де й виховувалися до 21 року. Плата за утримання й одяг визначалася залежно від віку. За такими дітьми наглядали окружний лікар і наглядач від виховного будинку [1; с.13].

Також, як для українського, так і для китайського суспільства була характерна передача дитини на всиновлення третіми особами «за згодою сторін». В Україні це не мало масового характеру (внаслідок невеликої кількості незаконно народжених дітей та терпимості з боку населення до таких дітей), було досить поширеним в Росії. Китайці передавали свою дитину на всиновлення найкращим та найповажнішим представникам суспільства тоді, коли дитина була слабка здоров'ям (вважалося, що хвороби не наважаться торкнутися дитини заможної чи відомої людини) або просто вважали, що в майбутньому для дитини буде за краще, якщо вона буде вважатися дитиною поважної людини (зможе зробити більш удачу кар'єру, знайти більш перспективну партію тощо). В обох випадках дитина залишалася вдома з рідними батьками, але номінально вважалася сином чи донькою іншої людини [5; с.104].

**Приставлення дитини «до діла».** Як китайці, так і українці справедливо вважали, що лише догодувати дитину до певного віку – це не велика чеснота.

реконструкції особистого досвіду, небажання занурюватися в спогадах занадто далеко в минуле;

- оцінювальний (усвідомлюваний) компонент: оцінка ситуацій набутого особистого досвіду як вагомих та значущих, позитивне сприйняття минулого як приємного та продуктивного проміжку життя;

- оцінювальний (емоційний, малоусвідомлюваний) компонент: високі оцінки минулого як загальні, так і за окремими факторами;

- функціональний компонент: незначне прагнення звертатися до автобіографічних спогадів як приводу для спілкування, високий рівень схильності використовувати спогади задля саморегуляції, середній рівень настанови на використання автобіографічної пам'яті задля пошуку варіантів подолання актуальних життєвих труднощів, помірні (середні) оцінки значущості автобіографічних спогадів у складних ситуаціях.

## 2. Вплив біографічного тренінгу на суб'єктивну реконструкцію досвіду.

Для вивчення можливості використання біографічного тренінгу для оптимізації особливостей суб'єктивної реконструкції особистого досвіду було проведено формуючий експеримент. Контрольну та експериментальну групи було сформовано з «неуспішних» досліджуваних.

В побудові біографічного тренінгу використовувалися розробки, напрацьовані в межах психобіографічного [2; 3] та рефлексивного [1] підходів в психології життєвого шляху та методики, розроблені у психологічних тренінгах особистісного зростання, самореалізації, рефлексії, креативності, життєтворчості та ін. напрямках групової психокорекційної роботи.

Мета та завдання тренінгу визначалися виходячи з виявлених на попередньому етапі дослідження оптимальних особливостей суб'єктивної реконструкції особистого досвіду. Робота була спрямована на досягнення таких результатів:

- розвиток навичок рефлексії над набутим особистим досвідом;
- усвідомлення впливу особливостей реконструкції досвіду на теперішнє та майбутнє;
- прийняття свого минулого з усіма його успіхами та невдачами;
- формування позитивного ставлення до набутого особистого досвіду за рахунок акцентування уваги на досягненнях та успіхах;
- формування конструктивного ставлення до помилок як до джерела корисного досвіду та/або переламних пунктів на шляху до більш вдалого майбутнього;
- розотожнення з деструктивними спогадами;
- позбавлення від почуття провини, сорому, гніву та інших негативних емоцій щодо неприємних життєвих ситуацій набутого досвіду;
- усвідомлення можливості та розвитку навичок цілеспрямованого управління процесом реконструкції особистого досвіду;
- пошук у набутому досвіді ресурсів для розв'язання актуальних та майбутніх життєвих завдань;
- знаходження в набутому особистому досвіді витоків актуальних проблем та обмежень на шляху до реалізації різних життєвих завдань та їх коригування;
- відмова від спроб стереотипного використання набутого досвіду задля розв'язання нових життєвих ситуацій;
- пов'язування на життєвій лінії свого минулого, теперішнього та майбутнього, прийняття та повага минулого, але орієнтація на майбутнє.



Статистичний аналіз результатів, отриманих «успішними» та «неуспішними» досліджуваними, виявив наявність між ними статистично значущих розбіжностей за більшістю показників названих методик (див. табл. 2).

Таблиця 2

**Особливості суб'єктивної реконструкції особистого досвіду життєво «успішних» та «неуспішних» юнаків**

Особливості суб'єктивної реконструкції особистого досвіду		Середні значення		t-крит. Студента	Стат. знач. розб-тей
		«успішні»	«неуспішні»		
<i>Змістовний компонент</i>					
ПА	Загальна кількість подій минулого	6,93	5,7	2,234	p < 0,1
	Кількість радісних подій минулого	5,45	4,63	2,278	p < 0,5
	Середній час ретроспекції	4,23	6,82	1,981	p < 0,5
<i>Оцінний компонент (усвідомлювані оцінки)</i>					
ПА	Середня вага подій минулого	29,47	23,15	2,001	p < 0,05
ОП	Оцінка насиченості минулого	6,93	5,7	1,98	p < 0,05
ЗТРІ	«Негативне минуле»	2,37	3,44	7,055	p < 0,001
	«Позитивне минуле»	3,92	3,12	4,52	p < 0,001
<i>Оцінний компонент (малоусвідомлювані оцінки)</i>					
СДЧ	Активність	3,99	2,51	3,346	p < 0,01
	Емоційне забарвлення	2,41	1,59	2,29	p < 0,01
	Структура	3,21	1,98	3,781	p < 0,001
	Відчувасмість	2,32	1,45	2,947	p < 0,01
	Загальна оцінка минулого	2,68	1,8	2,005	p < 0,05
<i>Функціональний компонент</i>					
ФАП	Комунікативна функція	13,18 (сер. рівень)	18,77 (вис. рівень)	3,86	p < 0,001
	Саморегуляційна функція	18,77 (вис. рівень)	15,37 (сер. рівень)	2,382	p < 0,01
	Прагматична функція	17,32 (сер. рівень)	21,5 (вис. рівень)	2,133	p < 0,05
	Поліфункціональність	16,82 (сер. рівень)	20,1 (вис. рівень)	2,24	p < 0,05

Особливості суб'єктивної реконструкції особистого досвіду, притаманні «успішним» досліджуваним, було визнано як оптимальні щодо розвитку особистісних ресурсів життєвої успішності:

- змістовний компонент: висока продуктивність суб'єктивної

Більш важливим є дати їй професію, зробити гідним членом суспільства. Тому в обох країнах досить поширеною формою піклування про дітей-сиріт було «приставлення дитини до діла». Дитину на правах підмайстра віддавали у родину майстра (кам'янаря, шорника, гартувальника тощо). Майстер годував дитину, давав їй житло, одяг, а у свою чергу, безкоштовно користувався плодами праці дитини. Ставлення майстра до дитини не контролювалося ані з боку громади, ані з боку держави, а було справою сумління.

Також в Китаї був ряд професій, щоб досягти певного рівня в яких, треба було починати навчання змалечку. До таких відносяться циркач, актор Пекінської опери. У сучасному КНР інтернати для обдарованих дітей також мають певну спеціалізацію, яка дозволяє будинку заробляти гроші на своє утримання за рахунок концертів [6].

**Передача дитини у релігійні організації.** З давніх часів православні монастирі та храми утримували лікарні, притулки, богадільні. За Івана Грозного патріарший приказ керував сирітськими будинками. Стоглавим собором (1551 р.) було вирішено, що при кожній церкві слід відкривати училище «для настановлення дітей грамоті, а для вбогих і немічних – богадільні» [1; с.89].

Церковні братства в Україні відкривали особливі «старечі» шинки, кошти від яких ішли на утримання шпиталів та сиротинців. Їх значення виходило далеко за рамки звичайної філантропічної діяльності, скоріше вони були втіленням гуманістичних поглядів на старість, немічність, убозтво, сирітство.

Практика віддавання дітей-сиріт до монастирів в Китаї була і є досить поширеною серед ламаїстів (основне віросповідання у Тибеті). Також діти – сироти могли бути віддані до буддиського монастиря (якнайчастіше, це стосувалося дівчат), або самостійно попроситися в служіння до монаха-даоса. Але якщо в Україні молода людина могла облишити релігійне служіння (є певні обмеження за віком на рукоположення), то в Китаї людина приходила до монастиря раз і назавжди.

**Передача дитини до дитячого будинку.** Історичні джерела свідчать, що перші виховні будинки для покинутих дітей з'явилися при церквах м. Кесарія (Мала Азія) за ініціативою єпископа Василя Кесарійського. У 787 році подібний заклад відкрився при соборі у Мілані. Тривалий час він залишався єдиним у Європі, і лише у XIVст. їх кількість збільшилася до 30. У Російській державі, до якої в середині XVII ст. була приєднана більша частина України, ідея розгортання державної системи громадської опіки почала реалізовуватись за царя Федора Олексійовича, який у 1682 році наказав споруджувати шпиталі (богадільні) для жебраків, немічних та убогих. За наказом царя з убогих були виокремлено безрідні діти. Було вирішено питання про заснування спеціальних будинків, де сироти повинні були навчатись грамоті та ремеслам. У той же час було дозволено брати сиріт в якості прислуги або утриманців у заможні родини [1; с.54].

У 1917 році усі притулки й сирітські будинки новий радянський Уряд перетворив на державні й передав під керівництво Народного комісаріату соціального забезпечення. З усіх виховних закладів, заснованих за ці роки, головною формою утримання дітей-сиріт були дитячі будинки. Найчастіше вони були змішаного типу, бо в них виховувалися дошкільнята й діти шкільного віку. [3; с.24]. За 1959 - 1965 роки усі дитячі будинки були реформовані на школи-інтернати.

Перші дитячі будинки з'явилися на території Китаю після закінчення Опіумних війн та фактичної окупації певних територій країни іноземцями (середина XIX ст.). Разом з католицькими місіонерами у країну прийшла ідея про утримання дітей-сиріт у спеціалізованих дитячих будинках коштом держави (але ця ідея зовсім не отримала розвитку в країні внаслідок загального зубожіння Китаю; певну кількість дітей-сиріт було вивезено в Британію, Німеччину, Голландію, де вони утримувалися у державних сиротинцях, а в подальшому працювали обслугою в будинках заможних місцевих жителів), або коштом релігійних організацій (саме ці дитячі будинки – в яких, доречі, утримувалися не лише сироти, а діти усіх бажаних – в подальшому стали першими професійними освітніми закладами для жінок. Єдиною умовою для прийняття дитини в такий дитячий будинок було католицьке віросповідання). Період громадянської війни та встановлення комуністичного строю повністю розрушив цю систему піклування про дітей-сиріт [3; с.56-58].

Відродженням системи інтернатних навчальних закладів можна вважати період після 1950 р. Під час громадянської війни в Китаї та проголошення КНР багато дітей політичної та військової еліти виховувалося в Радянському Союзі (серед них був син Мао Цзедуна, Чан Кайши, дочка Чжу Де тощо). Вони здебільшого утримувалися в Іванівському інтернаціональному дитячому будинку (Російська Федерація), який було створено в 1933 р. за ініціативою Є.Д.Стасової, голови міжнародної організації допомоги робітникам. В Радянському Союзі ці діти, з одного боку, переховувалися від переслідувань, які могли бути пов'язані з діяльністю їх батьків (фактично, Радянський уряд сховав цих дітей від розправи доки їх батьки творили революцію у Китаї), а з іншого – слугували своєрідними заручниками на випадок, якщо щось у КНР піде не за радянським сценарієм.

Повертаючись на Батьківщину вже дорослими людьми, ці вихованці радянських дитячих будинків зайняли керівні посади в уряді КНР та організували не лише систему опіки дітей-сиріт, а взагалі усю роботу з дітьми за радянською моделлю інтернатних навчальних закладів. Ця система працює дотепер. Щодо дитячих будинків, то сьогодні саме в них утримуються до 80% дітей-сиріт, які знаходяться на державному забезпеченні [6].

**Організація дитячих комун.** У 1914 році в Україні було відкрито Підліснівський притулок, де перебувало понад 50 дітей. Ініціативу про його заснування внесла Сумська жіноча спілка, мотивуючи необхідністю «призрения круглих сирот павших на поле брани воїнов». Це була дитяча трудова сільськогосподарська колонія.[3; с.18].

Із ініціативи та за власним сприянням В.Г.Короленко у Полтаві у жовтні 1918 р. була заснована благодійна громадська організація «Ліга порятунку дітей». Основними завданнями організації були турбота про дітей-сиріт і безпритульних, порятунок їх від голоду, сприяння фізичному, розумовому, моральному вихованню, розробка питань правового й соціального захисту дітей. Районом соціально-педагогічної діяльності Ліги визначалася вся Україна. Основною формою роботи з дітьми Ліга декларувала створення сільськогосподарських та виробничих дитячих комун. «Ліга порятунку дітей» остаточно припинила своє існування лише в 1926 р. Але ідея дитячих виробничих комун була повністю використана та розроблена в діяльності трудової колонії для неповнолітніх правопорушників ім. М.Горького (1921 р.) та трудової дитячої комуні ім.Ф.Дзержинського (1927 р.), які організував та

В результаті кластерного аналізу даних, отриманих за допомогою названих методик, було виділено дві групи досліджуваних, які на статистично значущому рівні відрізнялися між собою за усіма показниками особистого потенціалу життєвої успішності (див. табл. 1).

Якісний аналіз даних, наведених в табл. 1, дозволив дійти висновку, що досліджуваних першої групи можна охарактеризувати як таких, що мають більш високий рівень розвитку особистісних ресурсів життєвої успішності (далі – «успішних»), досліджуваних другої групи – нижчий рівень (далі – «неуспішних»).

Таблиця 1

**Результати кластерного аналізу за оцінками особистісних ресурсів життєвої успішності**

Показники	Особистісні ресурси життєвої успішності					
	Готовність до змін	Інтолерантність до невизначеності	Мотивація успіху	Оптимізм	Життєстійкість	Індекс конструктивності копіюгу
Нормативні дані за методиками	126,77	57,55	серед. рів.: 17 – 20	211,1	80,72	серед. 0,86 – 1,1 вис. > 1,1
1 кластер 85 осіб (42,5 %)	128,05	66,09	21,73	211,82	94,45	1,28
2 кластер 115 осіб (57,5 %)	112,00	82,26	16,93	196,07	63,57	1,09
t-крит. Студента	5,112	2,262	2,899	3,953	7,993	2,951
Стат. знач.	p<0,001	p<0,01	p<0,01	p<0,001	p<0,001	p<0,01

На наступному етапі дослідження було порівняно особливості суб'єктивної реконструкції особистого досвіду «успішних» та «неуспішних» юнаків. Досліджувалися такі компоненти суб'єктивної реконструкції особистого досвіду: 1) змістовний – актуалізація у свідомості суб'єктивної картини подій життя, в яку «відбираються» ситуації, що є для людини вузловими; 2) оцінювальний: а) усвідомлювана оцінка реконструйованого життєвого досвіду за критеріями насиченості, значущості, позитивності; б) емоційне, не завжди усвідомлюване або малоусвідомлюване ставлення до досвіду; 3) функціональний – роль, яку виконує реконструкція особистого досвіду в регуляції життя людини в різних сферах. Змістовний компонент суб'єктивної реконструкції особистого досвіду був діагностований за допомогою методики «Психологічна автобіографія (ПА)» (О. Коржова). Оцінювальний (усвідомлюваний) компонент – трьох методик: «ПА», «Оцінювання п'ятирічних інтервалів (ОПІ)» (О. Кронік, Р. Ахмеров), опитувальник часових перспектив ЗТРІ (Ф. Зімбардо, Г. Сирцова). Емоційне малоусвідомлюване ставлення – за допомогою «Семантичного диференціала часу (СДЧ)» (Л. Вассерман). Функціональний компонент – опитувальника «Функції автобіографічної пам'яті (ФАП)» (К. Василевська).

Сучасними дослідниками активно розробляється подієво-біографічний підхід до дослідження особистості, провідною категорією в якому є «суб'єктивна картина життя» (О. Кронік, Р. Ахмеров) [2].

В рамках біографічного підходу розроблено не тільки сукупність засобів дослідження (діагностики) життєвого шляху людини, але ще й напрацьовано систему методів психологічної допомоги особистості. Так, на думку Н. Логінової, в результаті виявлення суб'єктивної картини життя та її зіставлення з об'єктивними даними про перебіг життя біографічний метод «дозволяє самому суб'єкту життєдіяльності краще усвідомити своє життя, продумати його закономірності та програмувати його подальший перебіг більш усвідомлено» [3, с. 104]. Значних результатів в розробці методологічних засад та конкретних процедур біографічного тренінгу як системи надання психологічної допомоги в ситуації деформації суб'єктивної картини життєвого шляху досягнуто в роботах О. Кроніка та Р. Ахмерова [2]. Доцільність використання біографічного методу з корекційною метою зазначається також такими українськими вченими, як І. Манюха, В. Моляко, Л. Сохань, Т. Титаренко.

Таким чином, результати проведених наукових розробок дозволяють дійти висновку, що біографічний підхід на сьогодні є одним з найбільш ефективних в наданні психологічної допомоги щодо психобіографічних проблем особистості. Втім не всі аспекти цієї важливої проблеми знайшли своє висвітлення. Зокрема відкритим залишається питання про доцільність використання біографічного тренінгу з метою оптимізації суб'єктивної реконструкції особистого досвіду.

**Метою** дослідження було вивчення можливості використання біографічного тренінгу для розвитку таких особливостей суб'єктивної реконструкції особистого досвіду, що є оптимальними щодо забезпечення життєвої успішності юнаків.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В дослідженні прийняли участь 200 осіб юнацького віку (від 17 до 23 років) – 96 юнаків та 104 дівчини. Обрання саме цієї вікової категорії досліджуваних було зумовлено вирішальним значенням цього етапу життя для розвитку особистісних ресурсів життєвої успішності протягом усього подальшого життєвого шляху. Дослідження проводилося в два етапи: 1 – визначення особливостей суб'єктивної реконструкції особистого досвіду, що є оптимальними щодо забезпечення життєвої успішності юнаків; 2 – оцінка впливу біографічного тренінгу.

*1. Особливості суб'єктивної реконструкції особистого досвіду, які є оптимальними щодо життєвої успішності.*

Особистісні якості, що є ресурсами життєвої успішності, а саме – інноваційний потенціал (толерантність до невизначеності та готовність до змін), мотивація досягнення та оптимістичний атрибутивний стиль успіхів й невдач, здатність до конструктивного додання складних життєвих ситуацій (життєстійкість та конструктивний копінг) – вивчалися за допомогою відповідних психодіагностичних методик. В дослідженні було використано опитувальники «Особистісна готовність до змін» («Personal change readiness survey» (PCRS), толерантності до невизначеності (С. Баднер), «Мотивація до успіху» (Т. Елерс), оптимізму СТОУН (Т. Гордєєва та ін.); тест життєстійкості (С. Мадді); методику SACS – «Стратегії подолання стресових ситуацій» (С. Хобфолл).

очолив А.С.Макаренко. Сьогодні в Україні не існує подібних форм піклування про дітей-сиріт [3; с.18-19].

В КНР, навпроти, вважають створення дитячих селищ (комун) перспективною формою утримання дітей-сиріт. Перевагою саме такої моделі піклування про дітей-сиріт над традиційною інтернатною є:

- 100 % дитячих селищ розташовані у сільській місцевості, а отже, діти, з одного боку, отримують переваги щодо екологічної ситуації, а з іншого – не бачать усіх вабливостей, яке пропонує місто (і жага яких призводить до росту дитячої злочинності в країні);

- діти знаходяться у оточенні собі подібних, а отже, в них не виховується комплекс неповноцінності щодо власного сирітства;

- в дитячих селищах знаходяться діти різного віку (від 3 років до 16-18), які змушені піклуватися один про одного, що виховує в дітях відповідальність за молодших, вміння жити та будувати стосунки в колективі, набувають практичних навичок з домоводства, організації власної території, житла тощо;

- велика кількість дитячих селищ знаходиться в сільській місцевості й діти, змалечку працюючи на землі, привикають до сільського господарства й залишаються працювати в аграрному секторі;

- певна кількість дитячих селищ знаходиться під патронатом та шефством силових структур (МНС, МВС, армія тощо); в результаті ці структури отримують *високомотивований* кадровий резерв.

Дитячі селища зазвичай, крім ремісничої спеціальності, розвивають в своїх вихованнях творчі здібності. Найвидатніші педагоги, митці, музиканти вважають справою честі читати лекції та проводити майстер-класи в дитячих селищах. Робота в дитячих селищах всіляко стимулюється державою. Наприклад, якщо випускник педагогічного вишу відпрацював в дитячому селищі 3 роки, він має пріоритети при влаштуванні на роботу в вищій навчальній заклад без обов'язкового відпрацювання 10 років в школі [2].

**Висновки.** В якості висновку можна зазначити, що для *України* корисним може бути досвід КНР щодо:

- Впровадження альтернативних форм колективного утримання дітей-сиріт (дитячі селища) у сільських місцевостях та місцях компактного проживання представників малих національностей задля збереження культурної спадщини України;

- Спрямування зусиль громадських організацій на усунення соціальної упередженості щодо дітей-сиріт;

- Підвищення соціального престижу та державне стимулювання працівників органів опіки та піклування, соціального педагога, соціального психолога, викладача задля усунення кадрового дефіциту працівників дитячих будинків.

У свою чергу КНР досить корисним вважає досвід України в:

- Законодавчому та правовому супроводі державної соціально-гуманітарної політики щодо дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування;

- Організації альтернативних форм утримання дітей-сиріт (дитячі будинки сімейного типу, патронат);

• Підготовці фахівців для системи державного піклування про дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, зокрема соціальних психологів та соціальних педагогів.

Співзвучність традиційних форм піклування про дітей-сиріт, спільне комуністичне минуле, історичний досвід взаємообміну педагогічними і науковими кадрами між Україною та КНР дає підстави вважати можливим та доцільним використання досвіду КНР в Україні, а України в КНР задля покращення системи державного піклування про дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

**Резюме:** дана стаття присвячена питанням можливості взаємообміну педагогічним та соціальним досвідом утримання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, між Україною та КНР. В статті розглядаються традиційні для цих суспільств форми та доводиться певна тотожність базових форм утримання даної категорії населення. **Ключові слова:** діти-сироти, усиновлення, опіка та піклування, інтернат, дитячий будинок.

**Резюме:** данная статья посвящена вопросам возможности взаимобмена педагогическим и социальным опытом содержание детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки, между Украиной и КНР. В статье рассматриваются традиционные для этих обществ формы и доказываются определенная тождественность базовых форм содержания данной категории населения. **Ключевые слова:** дети-сироты, усыновление, опека и попечительство, интернат, детский дом.

**Summary:** this article is devoted to the issues of the children-orphan and children deprived of parental care maintenance exchange of pedagogical and social experience between Ukraine and the People's Republic of China. In the article traditional for these societies types and the distinct identity of basic content of this category of the population are considered. **Keywords:** children-orphan, adoption, guardianship and trusteeship, the boarding school, orphan house.

#### Література

1. Беляков В.В. Сиротские детские учреждения России: исторический очерк / В.В. Беляков. - М., 1993.-146 с.

2. Закон КНР о браке [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://chinalawinfo.ru/civil\\_law/law\\_marriage\\_ch3](http://chinalawinfo.ru/civil_law/law_marriage_ch3)

3. Малявин В.В. Китайская цивилизация / В.В.Малявин – М.: Астро-ПРЕСС, 2006. – 640 с.

4. Материал пресс-канцелярии Госсовета КНР. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.abirus.ru/content/564/623/627/719/11285.html>

Подано до редакції 17.01.2012

6. Панасенко С.П. Основы криптографии для экономистов: [учебн. пособие] / П. С. Панасенко, В. П. Батура [под. ред. Л. Г. Гагариной]. – М.: Финансы и статистика, 2007. – 390 с.

7. Шаньгин В. Ф. Информационная безопасность компьютерных систем и сетей: [учеб. пособие] / В. Ф. Шаньгин. – М.: ИД «ФОРУМ»: ИНФРА-М, 2008. – 416 с.: ил. – (Профессиональное образование).

Подано до редакції 16.01.2012

УДК 159.9.072.4

### БІОГРАФІЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ ОСОБЛИВОСТЕЙ СУБ'ЄКТИВНОЇ РЕКОНСТРУКЦІЇ ОСОБИСТОГО ДОСВІДУ

*Рафа Марта Богданівна,  
вчитель німецької мови*

*Дрогобицький педагогічний ліцей ім. І. Франка, м. Дрогобич*

**Постановка проблеми.** Проблема вивчення зовнішніх та внутрішніх факторів психічного розвитку людини протягом усього її життя була та залишається актуальною проблемою вікової психології. В межах розв'язання цієї проблеми зокрема досліджується вплив життєвого досвіду, набутого особистістю, на розгортання її подальшого життєвого шляху, формування тих чи інших особистісних якостей. Але фактором психічного розвитку є не тільки досвід сам по собі як сукупність певних життєвих ситуацій та подій, прожитих людиною, і психічних, фізичних та ін. змін, що є їх наслідком. Важливою детермінантою психічного благополуччя та формування особистісного потенціалу життєвої успішності є особливості відтворення та оцінювання минулого, тобто характеристики суб'єктивної реконструкції особистого досвіду у свідомості людини. Отже, важливим завданням є дослідження засобів оптимізації уявлень та усвідомлюваних і неусвідомлюваних оцінок прожитого відрізка життя.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Оскільки особливості суб'єктивної реконструкції особистого досвіду є певним результатом осмислення та емоційного переживання людиною своєї біографії, цілком доречно припустити, що методологічною засадою оптимізації уявлень людини про свій особистий досвід має бути біографічний підхід. Біографічний підхід реалізували у психологічних дослідженнях розвитку особистості відомі зарубіжні вчені гуманістичної орієнтації (зокрема Ш. Бюлер, А. Маслоу, Г. Олпорт, Х. Томе та ін.) [3]. В російській психології традицію біографічних досліджень було закладено на початку ХХ ст. (Рибников М. Біографічний метод в психології. – М., 1918). Впровадження ж в практику активного використання в психологічних дослідженнях відбулося в 60-ті рр. ХХ ст. в роботах Б. Ананьєва, який розробив власну класифікацію методів психологічного дослідження, яка серед інших методів емпіричного отримання наукових даних та фактів містила біографічний метод [3].

На сучасному етапі послідовницею Б. Ананьєва в розробці біографічного підходу є Н. Логінова [3], в роботах якої міститься не тільки детальний аналіз надбань попередників, але й власні розробки процедур біографічного дослідження.

У таких умовах та у зв'язку з різноманіттям і постійним зростанням кількості програмних продуктів дуже складно їх швидко ідентифікувати (експрес-ідентифікувати) і достатньо повно вивчати. Ця ситуація ускладнюється постійним виникненням нових загроз для інформації, бо з кожною появою нової загрози розроблюються нові програмні засоби захисту інформації або модернізуються існуючі.

**Висновки.** Таким чином, предметна галузь програмних засобів захисту інформації характеризується дуже великим об'ємом інформації, що обумовлює проблему його повноцінного засвоєння в методичних системах навчання ПЗЗІ.

**Перспективи подальшого розвитку дослідження** пов'язані із систематизацією і узагальнення програмних засобів захисту інформації.

**Резюме.** У статті проведений аналіз існуючих програмних продуктів з захисту інформації. Різноманіття програмних засобів захисту інформації проводилося за двома основними напрямками. За першим напрямком вони розглядаються за способами підключення комп'ютера до мережі. За другим напрямком – за призначенням (функцією). Визначені проблеми методики навчання програмних засобів захисту інформації. **Ключові слова:** антивірусні програми, міжмережні екрани, засоби ідентифікації та автентифікації користувача, засоби управління доступом до ресурсів ПК, засоби протоколювання та аудиту, криптографічні засоби.

**Резюме.** В статье проведен анализ существующих программных продуктов по защите информации. Многообразие программных средств защиты информации проводился по двум основным направлениям. По первому направлению они рассматриваются по способам подключения компьютера к сети. По второму направлению - по назначению (функцией). Определены проблемы методики обучения программных средств защиты информации. **Ключевые слова:** антивирусные программы, межсетевые экраны, средства идентификации и аутентификации пользователя, средства управления доступом к ресурсам ПК, средства протоколирования и аудита, криптографические средства.

**Summary.** The article analyzes the existing software products for data protection. A variety of software protection of information held in two main directions. In the first direction on how they are seen to connect the computer to the network. The second area - on purpose (function). The problems of teaching methods of software protection of information. **Keywords:** antivirus, firewall, user identification and authentication, access control to resources PC, logging and auditing tools, cryptographic tools.

#### Література

1. Барсуков В. С. Современные технологии безопасности / В. С. Барсуков, В.В. Водолазкий. – М.: «Нолидж», 2009. – 496 с.: ил.
2. Вулф М. М. Защита компьютера от вирусов (книга + видеокурс) / М. М. Вулф, Н. Т. Разумовский, Р. Г. Прокди. – СПб.: Наука и Техника, 2009. – 192 с.: ил. (+DVD).
3. Ибе О. Сети и удаленный доступ. Протоколы, проблемы, решения [пер. с англ.] / О. Ибе. – М.: ДМК Пресс, 2007. – 386 с.
4. Касперски К. Записки исследователя компьютерных вирусов / К. Касперски. – СПб.: Питер, 2009. – 316 с.: ил.
5. Олифер В. Г. Компьютерные сети. Принципы, технологии, протоколы / В. Г. Олифер, Н. А. Олифер. – СПб.: Питер, 2007. – 368 с.

УДК 378+3.08:37.014.3

## НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ В СИСТЕМІ ППО

Києнко-Романюк Л. А.

**Актуальність дослідження, що включає теоретико-методологічне обґрунтування проблеми.** Становлення нових соціально-економічних та політичних відносин в українському суспільстві зумовили необхідність перегляду вимог до організації та реалізації навчально-виховного процесу в школі. Сучасна національна школа покликана сприяти відтворенню і подальшому зростанню інтелектуального, духовного потенціалу народу, готувати учнів до життя і праці в гуманному, демократичному суспільстві.

Найважливішим завданням системи освіти сьогодні є забезпечення розвитку особистості школярів [1, 2]. Це ставить перед сучасною школою великі та відповідальні завдання, найважливіше із яких – підвищення якості навчально-виховного процесу [1]. Одним із шляхів реалізації цього завдання є вдосконалення методів та засобів навчання, виявлення таких його форм, які дозволили б успішно вирішувати як навчальні, так і виховні проблеми, сприяли розвитку психічних процесів учнів та емоційно-вольової сфери особистості. В зв'язку з цим постала проблема формування у педагогів науково-методичної компетентності, яка базується на знаннях дидактичних принципів і законів.

**Мета дослідження.** Метою даної статті є аналіз теоретичних та методологічних засад організації навчально-виховного процесу в системі післядипломної педагогічної освіти, орієнтованого на підвищення та розвиток науково-методичних компетентностей вчителя, зокрема, розвиток педагогічних, психологічних, предметних знань і професійно-методичних умінь, спрямованих на формування в учнів наукового світогляду та свідомої активної громадянської позиції.

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** Для успішної самореалізації педагога у професійному соціумі післядипломна освіта ХХІ століття має бути орієнтована на розвиток в учителя необхідних науково-методичних компетенцій (знань, умінь/навичок, установок), які складають основу системи педагогічних, психологічних, предметних знань і професійно-методичних умінь. «Індивідуальний розвиток людини, особистості стає основним показником прогресу, головною передумовою подальшого розвитку суспільства. Ось чому найпріоритетнішими сферами в ХХІ столітті стають наука та освіта. І тільки та країна, яка спроможеться забезпечити пріоритетний розвиток цих сфер, і зможе претендувати на гідне місце в світовому співтоваристві, бути конкурентноспроможною» [3, 7]. Відтак, завданням інститутів післядипломної педагогічної освіти сьогодні, в першу чергу, полягає у формуванні у педагога усвідомлення необхідності безперервної освіти; по-друге, визначенні своїх навчальних потреб у науково-методичній сфері і задоволенні їх.

Сьогодні нам пропонує нові педагогічні технології, ідея яких полягає в переході від заучування до розуміння, від соціального контролю до розвитку і самоконтролю, від управління до координування, від виховання людини-виконавця до формування людини-«усвідомленої». В особистісно орієнтованому навчанні та вихованні фундаментом будь-якої педагогічної

Таблиця 2

технології є розуміння і взаєморозуміння. В.С. Біблер пояснює це так: два суб'єкта, дві свідомості, взаєморозуміння і діалог [4].

Розуміння, перш за все, – це спілкування, співпраця, рівність. Вибір тієї чи іншої технології залежить від позиції того, кого навчають, хто навчається. В.О.Сухомлинський писав: "Процес виховання і навчання – це творчий процес, і його справжня наукова основа полягає не в тому, щоб не відступити ні на крок від наміченого, а в тому, щоб зуміти в процесі уроку внести необхідні зміни в те, що намічено" [5, с. 561].

Серед дидактичних умов виникнення та існування ефективної співпраці, взаєморозуміння між суб'єктами навчально-виховного процесу можна виділити: діяльність учня як суб'єкта навчально-виховного процесу визначена, перш за все, культурним середовищем, а не домінуючим авторитетним джерелом (педагог, підручник тощо), що відкриває дитині можливості особистісного розвитку, становлення особистої системи цінностей; навчальна інформація передається через діалог, взаємодію між усіма учасниками навчально-виховного процесу; позиція дитини постає як позиція співавтора змісту навчання і виховання та рівноправного партнера у взаємодії, що забезпечує суб'єкт-суб'єктний спосіб взаємостосунків між тими, хто навчає/виховує і тими, хто навчається/піддається вихованню.

Ми розглядаємо особистісно-зорієнтоване навчання і виховання як сукупність методів, орієнтованих на розвиток особистості, як особливий вид педагогічної діяльності, кінцевою метою котрої є розвинута особистість, поперше, а по-друге, – здатність бути особистістю: обирати громадянські життєві принципи і пріоритети; бути відповідальним за свої слова та дії; бути самостійним, внутрішньо вільним, ініціативним і творчим; вміти володіти словом, володіти собою, здійснювати власнеособистісні поступки. Серед методик, які лежать в основі нових педагогічних особистісно орієнтованих технологій, наявні методики розвитку критичного мислення. З одного боку, тишить, що вони є досить популярними серед прогресивних педагогів сьогодення, адже ці засоби, прийоми, форми роботи з дітьми дійсно дозволяють досягти у вихованні вищезначених цілей. З іншого боку, тривожить те, що «кальковане», в кращому випадку, в гіршому – спотворене, використання зарубіжних, зокрема, американських, методів роботи з розвитку критичного мислення призводить до низки небажаних змін у формуванні позиції особистості.

Безумовно, педагогічні ідеї, про які сьогодні говорять не лише з трибун наукових конференцій, але і в документах Міністерства освіти і науки України, народилися, загалом, не сьогодні і, навіть, не вчора. Витоки розвитку особистісно орієнтованих технологій у вітчизняній педагогіці містяться, зокрема, в положеннях концепції гуманної педагогіки видатного українського педагога Василя Олександровича Сухомлинського. Стрижнем діяльності навчального закладу педагог вважав гуманне виховання дитини як особистості, свідомого та відповідального громадянина. Василь Олександрович був переконаний, що "у центрі гармонійного всебічного розвитку стоїть висока моральність" [5]. Морально-етичні норми мають бути не зовнішнім «правилом гри», а внутрішньою потребою особистості, «принципом мислення» дитини.

Науково-методичні навчальні потреби вчителя діляться на усвідомлені та неусвідомлені. До усвідомлених відносимо: оволодіння інтерактивними та тренінговими методиками роботи з дітьми; оволодіння методиками

Кількість програмних засобів захисту інформації

Види програмних засобів захисту інформації	Підвиди програмних засобів захисту інформації										Кількість видів ПЗЗІ, n	
	Сканери n > 20	Фаги n > 50	Ревізори n > 30	Монітори n > 40	Імунізатори n > 20	АВІП з додатковими модулями n > 20	Комплексні АВІП n > 20	Мікмережні екрани	Засоби ідентифікації і аутентифікації користувача	Засоби управління доступом до ресурсів ПК		Засоби протоколювання і аудиту
Мікмережні екрани	Пакетні фільтри n > 30	Шлюзи сеансового рівня n > 10	Прикладні шлюзи n > 10	Вбудовані в операційні системи n > 10	Вбудовані в операційні системи n > 10	Вбудовані в комплексні антивірусні програми n > 20	Для Web-сервісів n > 10	Мікмережні екрани	На основі багаторазових паролів n > 10	На основі статичного методу n > 10	На основі симетричного шифрування n > 100	Σ n > 200
Засоби ідентифікації і аутентифікації користувача	На основі багаторазових паролів n > 10	На основі одноразових паролів n > 10	На основі строгої аутентифікації n > 20	Мандатні (багаторівневі) засоби n > 10	Мандатні (багаторівневі) засоби n > 10	Інші засоби n > 10	Σ n > 50	Засоби управління доступом до ресурсів ПК	На основі багаторазових паролів n > 10	На основі статичного методу n > 10	На основі симетричного шифрування n > 100	Σ n > 30
Засоби протоколювання і аудиту	На основі багаторазових паролів n > 10	На основі статичного методу n > 10	На основі симетричного шифрування n > 100	На основі статичного методу n > 10	На основі статичного методу n > 10	Комплексні n > 5	Σ n > 25	Криптографічні засоби захисту інформації	На основі багаторазових паролів n > 10	На основі статичного методу n > 10	На основі симетричного шифрування n > 100	Σ n > 200
Криптографічні засоби захисту інформації	На основі багаторазових паролів n > 10	На основі статичного методу n > 10	На основі симетричного шифрування n > 100	На основі статичного методу n > 10	На основі статичного методу n > 10	Комплексні n > 5	Σ n > 25	Загальна кількість різноманітних програмних засобів захисту інформації	На основі багаторазових паролів n > 10	На основі статичного методу n > 10	На основі симетричного шифрування n > 100	N > 575

за допомогою якого відбувалося оперативне виявлення підозрілих активностей і надавання засобів для автоматичного реагування на них. Спочатку розвитку активний аудит будувався на методі сигнатурних атак, який характеризується високою продуктивністю і малою кількістю хибних спрацювань. Недоліком цього варіанту активного аудиту була неможливість виявлення невідомих атак і варіацій відомих атак. Тому останнім часом розробляється активний аудит на основі статистичного методу. Перевагою цього методу є універсальність і обґрунтованість рішень, потенційність знаходження невідомих атак. Недоліками статистичного методу є багато хибних спрацювань. Тому перспективним напрямом у розвитку засобів протоколювання і аудиту є більш точні методи для виявлення невідомих атак, атак розподілених, розтягнутих у часі та ін.

За даними джерел [5; 7], засобів протоколювання та аудиту на основі сигнатурного методу на сьогодні існує близько десяти зразків, на основі статистичного методу – близько десяти, комплексних – близько п'яти.

Наступним кроком проаналізуємо останній вид програмних засобів захисту інформації – криптографічні засоби. Вони вельми чисельні й різноманітні. Криптографічні засоби захисту інформації «найстаріші» з усіх засобів захисту інформації, вони з'явилися майже 2000 років тому, до них відносяться: шифр «Скітала», книжковий шифр Енея, квадрат Полібія, шифр Цезаря та інші. Вони ґрунтувалися на наборах технічних прийомів шифрування, які постійно оновлювалися і вдосконалювалися. У 1949 році К. Шеннон опублікував статтю «Теорія зв'язу в секретних системах», де пов'язав криптографію з теорією інформації. Це стало початком нової ери наукової криптографії з секретними ключами. З середини 70-х років у зв'язку з винаходом системи з відкритим ключем (асиметричної криптографії) наука криптографія почала оформлятися в нову математичну теорію. За останні двадцять років у зв'язку з необхідністю у засобах захисту інформації в усіх галузях діяльності людського суспільства криптографічні засоби почали стрімко розвиватися. Перспективним напрямом теоретичної і практичної криптографії є створення альтернативи асиметричної криптографії, якою може стати квантова криптографія [7]. Незважаючи на велике різноманіття існуючих криптографічних засобів захисту інформації, в залежності від кількості ключів можна виділити такі підрозділи криптографічних алгоритмів: безключові криптографічні алгоритми (хешування), одноключові криптографічні алгоритми (хешування, симетричне шифрування), двоключові (асиметричні шифрування, електронний підпис).

Аналіз джерел [6; 7] показав, що на сьогодні активно функціонують біля тридцяти зразків криптографічних засобів захисту інформації на основі хешування, біля ста зразків – на основі симетричного шифрування, біля п'ятдесяти зразків – на основі асиметричного шифрування і біля двадцяти зразків – електронного підпису.

Різноманіття програм кожного виду програмного засобу захисту інформації дуже велике. Крім того, кожен вид має декілька версій програм: для захисту домашнього ПК, для захисту сервера, офісний варіант, сітвовий та інші. Також існують різні підвиди програм і безліч способів їх поєднань. Все це призводить до неосяжного різноманіття програмних засобів захисту інформації (табл. 2).

ефективного спілкування, уникнення професійних конфліктів; вміння ідентифікувати психолого-педагогічні особливості навчання та розвитку дітей різного віку. Серед неусвідомлених, але підсвідомо бажаних: оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями; вміння ідентифікувати власні навчальні потреби; виробляти та приймати рішення; управляти освітніми проектами; установки до адаптивності, асертивності, критичного мислення, відкритості до інновацій, змін, внутрішньої готовності до безперервного навчання. Д.Дьюї зазначав, що освіта орієнтована на майбутнє, яке не може бути наперед визначеним, а отже, першочергою є розвиток того типу мислення, що дає змогу адекватно оцінювати нові обставини і формувати стратегію виникнення нових проблем [6].

Розглянемо ймовірні, на наш погляд, шляхи задоволення науково-методичних навчальних потреб типового представника цільової групи – пересічного вчителя.

- *Керована самоосвіта.* На жаль, сьогодні самоосвіта вчителя залишається цілком на його совісті. Безперечно, існує план самоосвіти, підписаний адміністрацією, вчителі готують доповіді на педагогічні ради, методичні об'єднання, які, у переважній більшості, або переписують з фахових журналів, або скачують з мережі Інтернет. Це досить ілюзорна самоосвіта. На нашу думку, самоосвіта має бути керованою і спрямованою. В першу чергу, самим педагогом, залежно від своїх фахових потреб. Інститут післядипломної освіти, як науково-методична інституція, має надати педагогу не лише усні або письмові методичні рекомендації, а й проводити ознайомлення з теоретичним матеріалом з фахових проблем у між курсовий та до курсовий періоди. Наприклад, на сайті інституту у розділі «Безперервна освіта» розміщати літературу відповідної тематики; за декілька тижнів до початку курсової підготовки у розділі «Бібліотека» виставляти, визначений і підготовлений керівником та куратором курсів, теоретичний матеріал з окресленої проблеми, котрий майбутній слухач курсів підвищення кваліфікації у режими дистанційного навчання опрацює та складає попередній тест-іспит. Результати тестування обробляються, в результаті чого розширюється об'єм та глибина програмного матеріалу курсів підвищення кваліфікації.

- *Формування навичок і установок щодо забезпечення врахування особливостей навчання дітей різного віку при здійсненні професійної педагогічної діяльності.* Реалізовується під час курсової та між курсової (семінари, тренінги, круглі столи, конференції) підготовки засобом інноваційних методик. Відбувається залучення педагога до здобуття знань («включення» в процес навчання, перетворення з «пасивного слухача» в «активного співучасника»), а відтак, спонукання до здійснення аналізу своїх потреб, як людини, що навчається. За рахунок цього підвищується ефективність процесу навчання. Таке навчання є економічним, результативним та безперервним.

- *Оволодіння персональним комп'ютером на рівні користувача, використання інноваційно-комунікаційних технологій у викладанні предмету та виховній роботі.* У частини педагогів персональний комп'ютер викликає підсвідомий страх, як щось нове, невідоме, складне, те, без чого «обходився до цих пір і надалі обійдусь». Дану потребу ми відносимо до неусвідомленої, але підсвідомо бажаної, так як сьогодні провести сучасний урок без використання інноваційно-комунікаційних технологій практично неможливо. Учитель, який

не володіє комп'ютером, не орієнтується в мережі Інтернет, не користується електронною поштою для учня виглядає приблизно так, як для учня 80-их років минулого століття виглядав би учитель, який боїться телевізора і телефону. А бути хорошим і сучасним учителем бажає кожен педагог. Тому необхідно надати учителю можливість планово отримати потрібні вміння і задовольнити дану потребу. Подібна підготовка може здійснюватися при ППО або методичному кабінеті районного (міського) відділу (управління) освіти кваліфікованими спеціалістами. Знання, вміння, навички та початкові установки до використання інноваційно-комунікаційних технологій в навчально-виховному процесі можна отримати також за програмою „Intel@ Навчання для майбутнього” при обласному ППО або на рівні району/школи. Можлива організація навчання при загальноосвітньому навчальному закладі. Вчителі, які оволоділи курсом „Intel@ Навчання для майбутнього” організують навчання для колег у своєму навчальному закладі.

- *Наставництво.* Дослідження свідчать, що педагоги-початківці, які залишилися наодинці під час вирішення проблем протягом першого року викладання, повертаються до тих методів, якими навчали їх, коли вони були дітьми. З цього приводу західні філософи кажуть: «Не навчайте своїх дітей так, як навчали вас, вони живуть в інші часи» [4, 24].

Ефективні наставники відкриті до змін; володіють навичками вирішення проблем; мають навички менеджменту; навички ефективного спілкування; володіють змістом програми, різноманітними методами та формами навчання і вміють передати свої знання та сформувати відповідні вміння/навички та установки у підопічних. Таке навчання є доступним. Крім того, наставницька робота є ефективною та результативною, так як формує не лише вміння/навички задоволення навчальних потреб учня, як клієнта освітнього закладу, але і зразки поведінки учителя та його морально-етичні установки.

- *Навчання через дію. Формування внутрішньої мотивації до задоволення навчальних потреб.* Неможливо навчити тому, чого не вмієш сам, сформувати у учня те, чим не володіє сам учитель. Якщо стосовно суб'єкта навчання, ми говоримо про піраміду засвоєння знань, відповідно до якої 90 % засвоєння матеріалу отримує той, хто навчає цьому інших, то стосовно учителя, можемо стверджувати: для успішного формування установок необхідно, щоб ними, в першу чергу, володів сам учитель. Наприклад, під час навчально-методичного семінару-тренінгу за програмою «Сприяння просвітницькій роботі «рівний-рівному» серед молоді України щодо здорового способу життя» учасники оволодівають інтерактивними методиками роботи з підлітками щодо формування відповідальної, безпечної поведінки, позитивної мотивації на здоровий спосіб життя. В той же час усі ці якості, впродовж тренінгу, формують в собі. В результаті чого можливе досягнення високої ефективності та економічності освіти педагога.

**Висновки, що включають опис можливостей практичного використання отриманих результатів.** Таким чином, система післядипломної педагогічної освіти може активно впливати на вирішення окресленої проблеми взаємозалежності розвитку освіти і суспільства: 1) засобом визначення та задоволення науково-методичних навчальних потреб вчителів; 2) через організацію навчально-виховного процесу у курсовий та міжкурсний періоди; 3) скеровуючи самоосвіту вчителя; 4) формуючи та розвиваючи навички і установки щодо забезпечення врахування

інформації, як засоби управління доступом до ресурсів ПК. Найперші засоби управління доступом до ресурсів ПК з'явилися за моделлю Біба (Viba) у 1977 році. У цих засобах усіх суб'єктів і об'єктів завчасно поділяли на декілька рівнів доступу, між якими встановлювалися певні обмеження. Пізніше, у 1982 році, за моделлю Гогена-Мезігера (Goguen-Meseguer) суб'єкти і об'єкти поділялися на групи – домени, які могли виконувати певні дії в системі лише у відповідності із «таблицею дозволу». Вже у 1987 році на основі моделі Кларка-Вільсона (Clark-Wilson) був розроблений засіб управління доступом до ресурсів ПК, у якому існував один з найдосконаліших механізмів підтримки цілісності інформаційних систем. Крім цього, цей засіб уперше був побудований за методом верифікації з використанням транзакції. На сьогодні найпоширенішим у практиці виступає засіб управління доступом до ресурсів ПК, побудований на дискреційній (матричній) моделі, у якій значення елемента матриці визначає права доступу суб'єкта до відповідного об'єкта. Але існування суттєвих недоліків цих засобів призвело до розробки засобів управління доступом до ресурсів ПК на основі багаторівневої (мандатної) моделі Белла, Ла-Падулі і Д.Деннінга. Ці засоби припускають формалізацію процедури призначення прав доступу за допомогою використання, так званих, конфіденційних міток або мандатів, які призначаються суб'єктам і об'єктам доступу [7].

Аналіз джерел [3; 5] показав, що найпоширенішими засобами управління доступом до ресурсів ПК є такі, які побудовані або на дискреційних механізмах управління доступом, або на мандатних механізмах управління доступом. За даними джерел [3; 7], кількість засобів управління доступом до ресурсів ПК, побудованих на дискреційних механізмах управління доступом, складає близько двадцяти зразків; побудованих на мандатних механізмах – близько десяти; побудованих на інших моделях управління доступом – близько десяти.

Наступним проаналізуємо такий вид програмних засобів захисту інформації, як засоби протоколювання та аудиту. Перші засоби протоколювання та аудиту з'явилися наприкінці ХХ століття. У 1983 році Міністерство оборони США випустило книгу «Критерії оцінки надійних комп'ютерних мереж» (Trusted Computer Systems Evaluation Criteria, TCSEC), де передбачалося наявність засобів вибіркового протоколювання щодо користувачів і подій. Фіксувалися різні набори такої вибіркової інформації: дата і час подій; унікальний ідентифікатор користувача; тип події; результат дії; джерело запиту; імена об'єктів, до яких відбувався запит; опис змін, які були внесені в бази даних захисту; мітки безпеки суб'єктів і об'єктів подій [1]. Після фіксування вибірових подій інформація аналізувалася засобами аудиту. На той час це був періодичний аудит, який аналізував інформацію один раз на день. Це давало можливість виявляти слабкі місця в захисті сервісів, знайти винуватця вторгнень, оцінити масштаби завданої шкоди, але виявлення спроб порушень інформації безпеки відбувалися із запізненням [2]. З появою великої кількості загроз і несанкціонованих дій на ПК виникла необхідність у впровадженні оперативних дій з боку засобів протоколювання та аудиту. Тому на початку ХХІ століття відбулися значні зміни в розвитку засобів протоколювання й аудиту. Різноманітність засобів вибіркового протоколювання поділилися на такі протоколювання: зовнішніх подій, внутрішніх подій і клієнтських подій [5]. Почався розвиток активного аудиту,



близько десяти зразків. Кількість міжмережних екранів, вбудованих в сучасні операційні системи, складає біля десяти зразків, вбудованих у комплексні антивірусні програми – біля двадцяти зразків.

Наступним проаналізуємо такий вид програмних засобів захисту інформації, як програми ідентифікації і автентифікації користувача. Поява цих програмних засобів захисту інформації зафіксована в середині 80-х років ХХ століття, майже одночасно з широким розповсюдженням локальних мереж. Найперші засоби ідентифікації і автентифікації користувача реалізовувалися за допомогою введення персонального пароллю, де відбувається автентифікація на основі багаторазових паролів (наприклад, протокол багаторазового пароллю PAP (Password Authentication Protocol)). Але існування можливості підбору комбінації пароллю і знаходження області пам'яті для зберігання еталонних паролів призвело до необхідності підвищення безпеки за допомогою: зберігання паролів у захищеному вигляді; скорочення терміну дії паролів; застосування паролів однократного використання [6]. На початку ХХІ століття почали використовуватися методи автентифікації на основі одноразових паролів, таких, як «запит-відповідь» (наприклад, протокол CHAP (Challenge-Handshake Authentication Protocol)), який дозволяє не тільки автентифікувати користувача, але дає можливість користувачу виконати автентифікацію системи, з якою він працює [7], а також автентифікація з використанням хеш-функції [6]. Такі засоби ідентифікації і автентифікації використовуються в більшості сучасних операційних систем, систем управління базами даних, моніторів телеобробки, мережних пакетах. Сьогодні використання простої автентифікації на основі багаторазових і одноразових паролів не дає повної впевненості в захисті інформації, тому популярною стає чітка автентифікація, яка ґрунтується на основі використання криптографічних алгоритмів шифрування (наприклад, протокол розподілення секретних ключем Нідхема і Шрьодера і протокол автентифікації Kerberos).

З розвитком глобальної мережі, крім автентифікації користувача при вході в систему ПК або локальну мережу, виникла необхідність ідентифікації до ВЕБ-сервісів. Спочатку більшість ВЕБ-сервісів базувалася на автентифікації користувача системного або прикладного рівня. Потім для покращення безпеки використовувалися вбудовані механізми автентифікації транспортних протоколів HTTP і TLS. На сьогодні розроблено три основних стандарти, які здатні гарантувати ідентифікацію користувача шляхом включення необхідної інформації в SOAP-запрос (протокол Simple Object Access Protocol): WSS (Web Services Security), SAML (Security Assertion Markup Language) і WS-Trust (Web Services Trust) [1].

Виходячи з попереднього опису засобів ідентифікації і автентифікації користувача в майбутньому, існує перспектива впровадження більш строгих механізмів аутентифікації і N- ключових технологій (зараз існують одноключові технології на основі симетричних алгоритмів і двоключові технології на основі асиметричних алгоритмів шифрування) [6].

За даними джерел [4; 7], кількість засобів ідентифікації і автентифікації користувача на основі багаторазових паролів складає близько десяти зразків, на основі одноразових паролів – близько десяти, на основі строгої автентифікації – близько двадцяти, засобів ідентифікації і автентифікації для ВЕБ-сервісів складає близько десяти зразків.

Наступним проаналізуємо такий вид програмних засобів захисту

індивідуальних стилів та особливостей навчання дітей; 5) через сприяння оволодінню персональним комп'ютером, використання інноваційно-комунікаційних технологій у викладанні; 6) підтримку інституту наставництва; 7) організацію навчання через дію, формування внутрішньої мотивації до задоволення науково-методичних навчальних потреб.

**Резюме.** Стаття присвячена актуальній проблемі компетентнісного підходу до формування у вчителів науково-методичних умінь та навичок. Розглядаються теоретичні та методологічні засади організації навчально-виховного процесу в системі післядипломної педагогічної освіти, орієнтованого на підвищення науково-методичних компетентностей учителя та розвиток педагогічних, психологічних, предметних знань і професійно-методичних умінь, спрямованих на формування в учнів наукового світогляду та свідомої активної громадянської позиції. **Ключові слова:** компетентнісний підхід, науково-методичні компетентності, система післядипломної педагогічної освіти, дидактичні принципи, особистісно орієнтоване навчання, навчальні потреби, навчально-виховний процес.

**Резюме.** Стаття посвящена актуальной проблеме компетентностного подхода к формированию у учителей научно-методических умений и навыков. Рассматриваются теоретические и методологические основы организации учебно-воспитательного процесса в системе последиplomного педагогического образования, ориентированного на повышение научно-методических компетентностей учителя и развитие педагогических, психологических, предметных знаний и профессионально-методических умений, направленных на формирование научного мировоззрения и сознательной активной гражданской позиции. **Ключевые слова:** компетентностный подход, научно-методические компетентности, система последиplomного педагогического образования, дидактические принципы, личностно ориентированное обучение, учебные потребности, учебно-воспитательный процесс.

**Summary.** Article is devoted an actual problem of formation at teachers of scientifically-methodical skills. Theoretical and methodological bases of the organization of educational process in an education system of the teachers, focused on increase of abilities of the teacher and development of pedagogical, psychological, subject knowledge and the is professional-methodical abilities directed on formation of scientific outlook and a conscious active civic stand are considered. **Keywords:** scientifically-methodical the competence, an education system of teachers, didactic principles, educational requirements, teaching and educational process.

#### Література

1. Закон України "Про освіту". – Освіта. 1991.
2. Державна національна програма "Освіта" ("Україна ХХІ століття"). – Київ, 1994.
3. Кремень В. Г. Філософія освіти ХХІ століття // Урядовий кур'єр. – 2003. № 23.
4. Библер В.С. Мышление как творчество: введение в логику мысленного диалога. М.: Политиздат, 1975. – 399 с.
5. Сухомлинський В.О. Пависька середня школа. // Вибрані твори: В 5-ти т. – К.: Рад. шк. 1977. Т.4. – 640 с.
6. Dewey J. Education and Democracy / J. Dewey // Macmillan.– New York. – 1916. (укр. перекл. Д'юї Джон. Демократія і освіта. – Львів: Літопис, 2003. – 294 с.

Подано до редакції 10.01.2012

УДК 378.14:51

**ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ  
АГРОТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ  
ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ**

*Комиссаренко Елена Валентиновна,  
кандидат педагогических наук,  
старший преподаватель кафедры физики и математики  
Южного филиала Национального университета  
биоресурсов и природопользования Украины  
«Крымский агротехнологический университет»*

**Постановка проблемы.** Проблема качества математической подготовки инженеров-аграриев остаётся приоритетной для нашей страны благодаря увеличению сложности технологического оборудования и использованию новых технологий в агропромышленном комплексе. Рост высокотехнологических производств обусловил необходимость подготовки нового поколения конкурентоспособных на рынке труда специалистов. Подготовка будущих инженеров в высших агротехнологических учебных заведениях – это поэтапное формирование глубоких теоретических знаний, практических умений и навыков, профессиональной компетентности. Мотивация студентов в процессе обучения содействует повышению уровня их фундаментальной подготовки, стойкой заинтересованности в приобретении знаний, формированию компетентностей. «Потребности и мотивы составляют иерархию, которая характеризует целостную личность во всех областях его деятельности, побуждает человека ставить проблемы, концентрировать усилия на их разрешении. Поэтому воспитание личности специалиста означает, прежде всего, формирование системы его потребностей и мотивов» [1, с.45].

**Анализ последних исследований и публикаций.** Вопросы активизации учебно-познавательной деятельности студентов в процессе изучения высшей математики занимают Л.Е. Гризун, Н.Н. Михайлова, И. Сулима, М.В. Юракова и др. Именно мотивацию педагога и психологи считают главным в природе познавательной активности. Согласно исследованиям, в первую очередь, необходимо рассматривать мотивацию учения студентов с учетом особенностей содержания учебного предмета [4, с.224]. Мотивационную сторону В. Оконь считает основной движущей силой любой человеческой деятельности, а значит, и учения. Эффективность образования зависит от того, появляется ли внутреннее напряжение в процессе самой учебы, поэтому большое значение в дидактике придается процессу организации обучения с точки зрения влияния того или иного вида организации на появление позитивных мотивов в учебе [2, с.323]. Мотивация играет роль того вектора, который указывает направление деятельности студентов при достижении поставленных преподавателем целей. Различные психолого-педагогические аспекты мотивации и ее роли в активизации процесса обучения в своих трудах затрагивали А.А. Вербицкий, А.К. Маркова, Р.С. Немов, С.Л. Рубинштейн, З.И. Слепкань, Л.М. Фридман, Г.И. Щукина и др. «Всякая познавательная деятельность, в том числе и деятельность по усвоению математических знаний, умений и навыков, стимулируется, прежде всего, познавательными мотивами. Мотивация учения и повышение познавательного интереса учащихся – важные и трудные в практическом

з'явилися наприкінці 80-х років ХХ століття. Це були антивірусні програми детектори і фаги [1]. Далі з'явилися полідетектори і поліфаги, які були призначені для відшукування і знищення декількох вірусів [4]. Найбільш повний спектр антивірусних програм сформувався наприкінці 90-х років ХХ століття. До цього спектру входили: сканери, фаги, ревізори, монітори, щеплення, вакцини та інші [2]. На початку ХХІ століття відбулося суттєве ускладнення антивірусних програм за рахунок модернізованих технологій евристичного аналізатора, вбудованого віртуального емулятора, технології проактивного захисту та інших [4]. Сьогодні антивірусні програми стали не тільки більш модернізовані, а й комплексними: до їхньої функції зараз входить не лише захист від вірусів, але й від троянських програм, програм шпигунів, захист від хакерів і спаму. Тому до їх складу входять як модулі антивірусних програм, так і додаткові модулі для захисту від сруwege (шпигунських програм), adware (несанкціонованої реклами), а також сучасні модернізовані технології та міжмережні екрани [3]. Галузь антивірусних програм є такою, що динамічно розвивається за рахунок інтенсивної появи нових шкідливих програм, але, незважаючи на це, у досить великому різноманітті існуючих антивірусних програм можна виділити достатньо стійкі й перспективні їх види: сканери, фаги, ревізори, монітори, імунізатори, вони ж із додатковими модулями евристичного аналізатора, віртуального емулятора, проактивного захисту, а також комплексні.

Аналіз джерел [1; 2; 4] показав, що на сьогодні існують і активно функціонують біля двадцяти зразків сканерів, біля п'ятдесяти зразків фагів, біля тридцяти – ревізорів, біля сорока – моніторів, біля двадцяти – імунізаторів, близько двадцяти – антивірусних програм з додатковими модулями і близько двадцяти – комплексних антивірусних програм.

Наступними проаналізуємо такий вид програмних засобів захисту інформації, як міжмережні екрани. Вони є одними з перших програмних засобів захисту локальних мереж від зовнішніх загроз [3]. Їх масова поява в середині 90-х років ХХ століття була обумовлена різким зростанням атак хакерів і появою шкідливих мережевих програм (троянські програми, «черв'яки», логічні бомби та інші) [2]. Міжмережні екрани першого покоління класифікували в залежності від рівня, на якому відбувалася фільтрація даних: каналні (екрануючі концентратори), мережеві (маршрутизатори), транспортні (транспортне екранування), сеансові (шлюзи сеансового рівня) або прикладні (прикладні екрани). Пізніше створювалися комплексні міжмережні екрани, які охоплювали від мережевого до прикладного рівні фільтрації, а також мульти-протокольні [7]. На сьогодні залишилися актуальними пакетні фільтри або екрануючі маршрутизатори, шлюзи сеансового рівня і прикладні або екранні шлюзи з багатьма додатковими функціями [1]. Крім цього, з появою великої кількості загроз і несанкціонованих дій на ПК виникла необхідність у впровадженні міжмережних екранів, які призначені для захисту від несанкціонованих дій тільки одного комп'ютера.

Міжмережні екрани існують як у вигляді самостійних програм, так і вбудованими в сучасні операційні системи і комплексні антивірусні програми. За даними джерел [1, 3, 5], кількість міжмережних екранів на основі мережевого рівня фільтрації (пакетних фільтрів) налічується близько тридцяти зразків, на основі сеансового рівня (шлюзи сеансового рівня) – близько десяти зразків, на основі прикладного рівня фільтрації (прикладні шлюзи) – теж

Криптографічні засоби захисту інформації дуже різноманітні й численні. Вони складаються з класичних симетричних криптосистем, сучасних симетричних криптосистем, асиметричних криптосистем, електронного цифрового підпису, керування криптографічними ключами. Загальна кількість криптографічних засобів складає більше двохсот [6].

Отже, набір програмних засобів захисту інформації залежить від способу підключення комп'ютера до мережі. Класичні способи підключення комп'ютера до мережі і відповідні найнеобхідніші набори засобів захисту інформації для кожного з цих способів підключення представлено в табл.1.

Таким чином, проведений аналіз наявних програм захисту інформації за першим напрямом дозволяє зробити такі висновки:

1. Існує досить велика кількість основних видів програм захисту інформації: антивірусні програми, міжмережні екрани, засоби ідентифікації і автентифікації користувача, засоби керування доступом, засоби протоколювання та аудиту, криптографічні засоби захисту інформації;

2. Кожен з цих видів містить достатньо велику кількість програмних продуктів (від кількох десятків до кількох сотень), що обумовлює проблему їх вивчення в методичних системах.

Таблиця 1

**Необхідні програмні засоби захисту інформації для кожного виду підключення комп'ютера до мережі**

	Антивірусні програми	Міжмережні екрани	Ідентифікація і автентифікація користувача	Засоби керування доступом до ресурсів ПК	Засоби протоколювання та аудиту	Криптографічні засоби захисту інформації
ПК	+					
ПК + глобальна мережа	+	+				
Локальна мережа	+		+	+	+	
Локальна мережа + глобальна мережа	+	+	+	+	+	+

Проведемо аналіз програмних засобів захисту інформації за другим напрямом – за їх призначенням (функцією). Попередній аналіз виявив наявність таких видів програмних засобів захисту інформації:

- антивірусні програми;
- міжмережні екрани;
- засоби ідентифікації та автентифікації користувача;
- засоби управління доступом до ресурсів ПК;
- засоби протоколювання та аудиту;
- криптографічні засоби.

Проаналізуємо існуючі антивірусні програми. Перші антивірусні програми

решени проблемы обучения математике» [3, с.183]. Ученные исследовали самые разнообразные вопросы, связанные с психолого-педагогическими аспектами мотивации учения учащихся и студентов: формирование мотивов, интересов и познавательных потребностей; их роль в системе мотивационных факторов; вычленение социально значимых целей будущей профессиональной деятельности и др. Однако, недостаточно исследованной остается проблема формирования положительной устойчивой мотивации при изучении высшей математики у будущих инженеров-аграриев.

**Цель статьи** – формирование мотивационной составляющей учебной деятельности при изучении высшей математики у студентов агротехнологических специальностей.

**Изложение основного материала.** Формирование предметной мотивации необходимо начинать с диагностики мотивационной сферы, с выявления исходного состояния мотивации изучения высшей математики у большинства студентов. Результаты диагностики позволили констатировать, что значительная часть студентов агротехнологических специальностей осознает значимость математической подготовки для развития цивилизации и современного общества, но при этом формальное изложение курса высшей математики ведет к снижению интереса студентов к учебному материалу, а следовательно к снижению мотивации изучения данной дисциплины. Большая часть студентов, имея весьма слабые представления о специфике будущей профессиональной деятельности, воспринимают математические знания как элемент общего образования или вообще считают их не нужными. Значительная часть студентов не видит связи между фундаментальными знаниями в области высшей математики и будущей профессиональной деятельностью, а приобретение знаний, не связанных с ближайшей деятельностью, не является актуальным с их точки зрения.

Таким образом, с целью формирования мотивационной составляющей учебной деятельности при изучении высшей математики у студентов агротехнологических специальностей был проведен отбор педагогических средств формирования мотивации, а именно: приемов побуждающего воздействия, связанных с содержанием учебного материала, методами и формами обучения, различными средствами обучения.

Положительной мотивации способствует не всякий учебный материал, а лишь такой, информационное содержание которого соответствует познавательным интересам и профессиональным склонностям обучающихся. При подборе учебного материала преподаватель должен всегда учитывать характер потребностей студентов данной специальности, знать наличный уровень этих потребностей и их возможное развитие, с тем, чтобы содержание учебного материала удовлетворяло потребностям студентов и в наибольшей степени способствовало возникновению и развитию нужных для дальнейшей учебной деятельности новых потребностей. Когда понятие и способы деятельности получают некоторые конкретные, содержательные интерпретации, происходит активизация стремления студентов к изучению теоретических сведений с целью применения их на практике.

Обучение математике отличается от обучения другим наукам ее абстрактным характером. Фундаментальные знания в математике играют главную роль, но для формирования будущих профессиональных навыков студентов важно, чтобы содержание курса высшей математики было связано с

содержанием их практической деятельности. Чтобы сформировать у студентов мотивацию к изучению высшей математики необходимо показать зависимость профессиональной деятельности от нее. Решение профессионально ориентированных задач способствует развитию способностей увязывать теоретический материал, изучаемый в курсе высшей математики, со специальными дисциплинами, а также формированию познавательного интереса к содержанию высшей математики и профессиональной мотивации будущего специалиста. Например, задачи на нахождение экстремума, условного экстремума и вычисление наибольшего или наименьшего значения отражают применение математических средств при проведении различного рода инженерных исследований в области землеустроительного проектирования и геодезии. Для демонстрации практического использования условного экстремума функций нескольких переменных будущим инженерам-землеустроителям можно предложить следующее задание.

**Задача.** Некоторая величина  $X$  измерена многократно и неравноточно и получены результаты:  $x_1, x_2, \dots, x_5$  со средними квадратическими ошибками соответственно  $m_1, m_2, \dots, m_5$ . Вероятнейшее значение  $\bar{X}$  измеренной величины на основе имеющейся информации выражается в виде линейной функции  $\bar{X} = k_1 x_1 + k_2 x_2 + \dots + k_5 x_5$ , где коэффициенты  $k_i$  – некоторые

функции соответствующих величин  $m_i$ , связанные условием  $\sum_{i=1}^5 k_i = 1$ . Найти коэффициенты  $k_i$  при условии, чтобы величина  $\bar{X}$  была получена с наибольшей точностью, то есть, возможно, меньшей средней квадратической

$$m_{\bar{X}}^2 = \sum_{i=1}^5 k_i^2 m_i^2$$

ошибкой.

**Решение.** Данная задача свелась к следующей задаче на условный экстремум: требуется найти минимум функции

$$m_{\bar{X}}^2 = f(k_1, k_2, \dots, k_5) = \sum_{i=1}^5 k_i^2 m_i^2$$

, если переменные  $k_1, k_2, \dots, k_5$  связаны условием  $\sum_{i=1}^5 k_i - 1 = 0$ . Используем метод Лагранжа. Функция Лагранжа имеет вид

$$\Phi(k_1, k_2, \dots, k_5, \lambda) = m_1^2 k_1^2 + m_2^2 k_2^2 + \dots + m_5^2 k_5^2 - 2\lambda(k_1 + k_2 + \dots + k_5 - 1),$$

где  $\lambda$  – множитель Лагранжа.

Найдем частные производные функции Лагранжа по переменным  $k_i$  и

$$\frac{\partial \Phi}{\partial k_i} = 2m_i^2 k_i - 2\lambda = 0 \quad (i = \overline{1,5}) \quad k_i = \frac{\lambda}{m_i^2} \quad (i = \overline{1,5})$$

приравняем их нулю: , откуда

$$\sum_{i=1}^5 k_i = \lambda \sum_{i=1}^5 \frac{1}{m_i^2}$$

Найдем сумму полученных равенств . Используя условие

засобів захисту інформації за допомогою проведення аналізу існуючих програмних засобів та виявлення їх різноманіття.

**Виклад основного матеріалу.** Проведемо аналіз наявних програмних засобів захисту інформації (ПЗЗІ) з метою визначення їх основних характеристик.

Різноманіття існуючих програмних засобів захисту інформації можна розглядати за двома основними напрямками [7]. За першим напрямком програмні засоби захисту інформації розглядаються за способами підключення комп'ютера до мережі. За другим напрямком програмні засоби захисту інформації розглядаються за призначенням (функцією). Детальніше розглянемо кожен з цих напрямків.

Існує багато способів підключення комп'ютерів до мереж [5]:

- ПК без підключення до мереж;
- ПК підключений до глобальної мережі;
- локальна комп'ютерна мережа;
- локальна комп'ютерна мережа з виходом до глобальної комп'ютерної мережі.

Кожен з цих способів підключення потребує різного набору необхідних програмних засобів для захисту інформації.

Для ПК без підключення до мереж достатньо використання антивірусних програм, яких на сьогодні нараховується більше двох сотень [5].

Яку саме антивірусну програму треба використовувати, залежить від багатьох причин: переліку загроз, від яких програм захищає, вартості, якості, задіяних ресурсів ПК, частоти оновлень, складності, виду інтерфейсу та інших. Вибір тієї чи іншої антивірусної програми залежить від потреб та можливостей користувача.

Для ПК з підключенням до глобальної мережі набір програм для захисту інформації більш складний: крім антивірусних програм, треба додати ще, наприклад, міжмережні екрани.

Міжмережних екранів на сьогодні налічується більше п'ятдесяти одиниць [5], але їх кількість постійно збільшується за рахунок міжмережних екранів, вбудованих в операційні системи і комплексні антивірусні програми. Тому загальна кількість їх сягає більше восьми десятків [7].

Для захисту інформації локальної мережі набір програмних засобів складається з антивірусних програм, програм ідентифікації і автентифікації користувача, засобів керування доступом до ресурсів ПК, засобів протоколювання та аудиту [3].

Програм ідентифікації і автентифікації користувача нараховується близько п'ятдесяти, враховуючи їх наявність в операційних системах і програмах браузерів [1]. Кількість засобів керування доступом до ресурсів ПК, за даними [3], складає більше тридцяти одиниць.

Засобів протоколювання та аудиту налічується близько двадцяти п'яти [3], якщо враховувати засоби, вбудовані в операційні системи і програми браузерів.

Для захисту інформації локальної мережі з виходом до глобальної мережі необхідно використовувати максимальний набір програмних засобів захисту інформації, який складається з антивірусних програм, міжмережних екранів, засобів ідентифікації й автентифікації користувача, засобів керування доступом до ресурсів ПК, засобів протоколювання та аудиту, криптографічних засобів захисту інформації.

**Література**

1. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроке. – М.: Учпедгиз, 1961. – 239 с.
2. Зимняя И.А. Самостоятельная работа – высшая форма деятельности // Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПИ, 1997. – с. 327-342.
3. Ковалёв А.Г., Бушли А.И., Кузьмина И.В. Очерки педагогики. – Л.: 1963. – 403 с.
4. Пидкасистый П.П. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
5. Соловьева А.Е. Самооценка как фактор самовоспитания в юношеском возрасте: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1973. – 16 с.
6. Усова. А.В. Влияние системы самостоятельных работ на формирование у учащихся научных понятий: Автореф. д-ра пед. наук. – Л., 1970. – 38 с.

Подано до редакції 16.01.2012

УДК 378.147

**ВИЗНАЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ПРОГРАМНИХ ЗАСОБІВ ЗАХИСТУ ІНФОРМАЦІЇ**

*Хоменко Віталій Григорович,*

*кандидат технічних наук, доцент,*

*завідувач кафедри комп'ютерних технологій в управлінні та навчанні Бердянський державний педагогічний університет, м. Бердянськ*

**Постановка проблеми.** Комп'ютеризація та Інтернет торкнулися майже всіх аспектів професійної діяльності людини. Сьогодні будь-яка робота фахівця з інформацією (пошук, обмін, обробка) виконується за допомогою персонального комп'ютеру (ПК). Це суттєво спростило професійну діяльність людини, але спричинило можливість несанкціонованого доступу до комп'ютерної інформації. На жаль, способів зашкодити інформації багато і вони постійно збільшуються. У наш час інформація перетворилася на найдорожчий ресурс, який потребує надійного захисту, для цього створено й розробляється багато програмних засобів, починаючи від звичайної антивірусної програми для одного комп'ютера і закінчуючи комплексним захистом цілої комп'ютерної мережі.

**Аналіз досліджень і публікацій** методичних систем з програмних засобів захисту інформації таких вчених як В. Барсуков, М. Вулф, А. Андрончик, О. Ібе, К. Касперкі, Д. Козлов, Д. Кочінев, Н. Морзе, Т. Оглтрі, В. Оліфер, І. Павліченко, С. Панасенко, Р. Сміт, К. Фейнштайн, В. Шаньгін показав, що існує багато груп програмних засобів захисту інформації, які розглядаються за декількома напрямками і різними способами. В одних методичних системах програмні засоби захисту інформації класифікуються згідно загроз від яких вони захищають комп'ютер, в інших - об'єднуються за спільною ознакою. Виходячи з цих міркувань було вирішено визначити напрями класифікації програмних засобів захисту у інформації і згідно цих напрямів провести їх аналіз.

**Метою** статті є визначення проблеми методики навчання програмних

$$\sum_{i=1}^5 k_i = 1, \quad \text{находим множитель Лагранжа}$$

$$\lambda = \frac{1}{\sum_{i=1}^5 \frac{1}{m_i^2}}$$

$$k_i = \frac{\frac{1}{m_i^2}}{\sum_{i=1}^5 \frac{1}{m_i^2}} \quad (i = \overline{1,5})$$

іскомые коэффициенты

В результате решения задачи в общем виде студенты убеждаются, что аппарат математического анализа совершенно необходим при изучении спецдисциплин, и с его помощью можно получить формулы, которые используются при решении геодезических, топографических, картографических и др. задач. Но решение задачи в общем виде – лишь часть предлагаемого студентам задания. В качестве второй части задания студентам можно предложить сформулировать и привести решение данной задачи на конкретном примере, выбрав в качестве измерений некоторой величины  $X$  результаты, которые были получены ими самостоятельно в процессе выполнения топографических или геодезических работ. В результате выполнения такого задания студенты видят, что содержание курса высшей математики тесно связано с содержанием специальных дисциплин, а решение многих прикладных задач происходит на основе соответствующей математической модели. Студенты учатся переносить знания, полученные при изучении высшей математики, для проведения расчетов в других дисциплинах.

Таким образом, содержание учебного материала способствует демонстрации того, что математический аппарат ориентирован на его дальнейшее использование в профессиональной деятельности будущих инженеров-землеустроителей.

В ходе традиционного информационно-объяснительного обучения высшей математике используются, в основном, репродуктивные и частично-поисковые методы обучения. Данные методы обеспечивают изучение и усвоение базовой учебной информации; анализ, систематизацию и обобщение основных понятий, определений, теорем; закрепление и применение приобретенных теоретических знаний при решении типовых математических задач, поэтому являются обязательными в ходе изложения курса высшей математике. В то же время очевидна ограниченность их возможностей. Учебно-познавательная деятельность студентов совершается, пока поступает информация. Как только прекращается подача информации, прекращается и учебно-познавательная деятельность. В результате студенты не умеют ни описывать поставленную перед ними проблему, ни строить ее математическую модель, ни решать ее. Поэтому наряду с репродуктивными и частично-поисковыми методами обучения при обучении высшей математике совершенно необходимо использовать продуктивные и исследовательские методы, а также методы проблемного обучения. Например, при решении заданных исследовательского характера, которые отличаются наличием четко поставленных актуальных и значимых целей, продуманной и обоснованной структурой и использованием научных методов обработки и оформления результатов, студенты могут делать математические открытия в

професійної діяльності на доступному для них рівні. При цьому, учившись, що завдання виконуються студентами першого і другого курсів, навчаючись не на математическому факультеті, необхідно дотримуватися принцип доступності для студентів змісту і методів виконання завдання. Ніякої об'єктивної новизни від роботи студента можна не вимагати, головне, щоб результатом був суб'єктивно новим для самого студента – він відкриває те, чого до сих пор не знав. Для рішення багатьох завдань в геодезії і топографії значно зручніше і практичніше переходити від геодезических координат до системи плоских прямокутних геодезических координат для чого використовують проекцію Гаусса-Крюгера. Тому студентам можна запропонувати виконати завдання по темі «Проектування векторних ліній на призму в проекції Гаусса-Крюгера». Продуктивні, дослідницькі і методи проблемного навчання сприяють виникненню позитивної стійкої внутрішньої мотивації до вивчення вищої математики у майбутніх інженерів-аграріїв і тому повинні бути невід'ємною складовою комплексу методів навчання, використовуваного при організації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Реалізація наміченої мети відбувається і завдяки використанню різних форм організації навчальної діяльності студентів. В ході навчання вищої математики не слід обмежуватися індивідуальною формою. Активність участі студентів в навчально-пізнавальної діяльності забезпечується використанням різних методів навчання поряд з індивідуальними і груповими формами навчання. Індивідуальна форма дозволяє регулювати темп навчання в навчання кожного студента відповідно до його підготовки і можливостей. Групова форма, спрямована на досягнення спільної мети, передбачає систематичне участь кожного члена групи в навчання всіх. Міжособистісне взаємодія в процесі навчальної діяльності сприяє активізації особистісних якостей студентів. В процесі колективної роботи виникають стосунки студентів між собою по відношенню до предмету, а правильне співвідношення навчальної діяльності і спілкування дозволяє також поєднати навчальну і виховальну функції навчального процесу. Наприклад, найбільш поширеним методом наукового пізнання в навчання вищої математики є метод математического моделювання. Одним з способів такого моделювання є систематизація отриманих знань з представленням їх в легко зрозумілій і наочній формі. В залежності від обсягу структуризованого фрагменту навчального матеріалу при виконання завдань на складання блок-схем можна використовувати групову форму навчання. Її організація в однорідній групі буде сприяти отриманню більш високого результату, оскільки виконання завдання відбувається на основі активного взаємодія всіх учасників навчального процесу з залученням всіх можливих джерел інформації. Загальний творчий потенціал перевищує сумму окремих творчих потенціалів, так як відбувається їх інтеграція, взаємодоповнення одне одного. В гетерогенній групі на основі співпраці і товарищескої взаємодопомоги більш сильні студенти підтримують і надають допомогу більш слабким студентам, а більш слабкі в свою чергу прагнуть до досягнення більш високих результатів. Міжособистісне спілкування в ході навчальної діяльності підвищує мотивацію до вивчення вищої математики за рахунок включення

студентів над проблемними темами курсу і керівництво нею з боку викладача; б) створення необхідного методичного матеріалу для організації самостійної роботи студентів;

в) грамотне керівництво самостійною роботою студентів і надання вчасної допомоги для усунення недоліків.

Тому можливості різних форм самостійної роботи, що розвиваються, їх комплексне і вдумливе застосування дозволяють проявити зацікавленість до дисципліни підвищити ефективність навчального процесу в цілому та його якість. Це особливо важливо в сучасних умовах, переважно в умовах ринкової економіки, де престиж і якість освіти стають визначальними чинниками рівня розвитку суспільства, його місця в світовій спільноті. Сформуванню повноцінної творчої особистості, задоволення її потреб в отриманні фундаментальних і спеціальних знань, навчати постійно вчитися і бути здатним адаптуватися до змін виробництва і сфери діяльності – завдання сучасної освіти.

Отже, самостійна робота є головною умовою набуття студентами професійної освіти, а також підґрунтям для подальшого підвищення їх кваліфікації.

**Резюме.** Розглянуто проблему організації самостійної роботи студентів та наводяться приклади шляхів її розв'язання; контроль за діяльністю студента орієнтований на виявлення досягнень, аналіз помилок та навчання самоконтролю та взаємоконтролю. Тому кожен викладач ставить основні завдання та цілі навчання, щоб передати студенту певні знання та вміння з даного предмету з найменшими втратами в процесі навчання. Визначається сутність самостійної роботи студентів як умови їх професійного становлення майбутніх спеціалістів. **Ключові слова:** самостійна робота студентів, індивідуальна стратегія навчання, навчально-виховний процес, пошуково-творче мислення, інтелектуальні здібності.

**Резюме.** Рассмотрена проблема организации самостоятельной работы студентов и приводятся примеры путей ее решения: контроль за деятельностью студента ориентирован на выявление достижений, анализ ошибок и учебу самоконтроля и взаимоконтроля. Поэтому каждый преподаватель ставит основные задачи и цели учебы, чтобы передать студенту определенные знания и умения по данному предмету с наименьшими потерями в процессе учебы. Определяется сущность самостоятельной работы студентов как условия профессионального становления будущих специалистов. **Ключевые слова:** самостоятельная работа студентов, индивидуальная стратегия учебы, учебно-воспитательный процесс, поисково-творческое мышление, интеллектуальные способности.

**Summary.** The problem of organizing the students' independent work is considered and some examples of solving this problem are given: the control of students' activities is aimed at revealing their achievements, analysing their mistakes and teaching them self-control and mutual control. So, each teacher makes the main aims and objects of the teaching process in order to pass to the students some definite knowledge and skills in the subject with the least losses. The essence of students' independent work as the terms of professional formation of future specialists is defined. **Keywords:** students' independent work, individual studies strategy, teaching and educating process, research and creative thinking, mental abilities.

контролю, використовувати у навчанні сучасні інформаційні засоби, а головне відійти від формалізму.

Особливо це стосується фундаментальних дисциплін, дисциплін фізико-математичного та природничого циклу, бо саме вони „приводять” розум студента до порядку, навчають логічному мисленню, формують логіку, культуру мислення, або навчають пошуку раціональних та оптимальних розв'язків.

Фундаментальні дисципліни є рушійною силою розвитку прогресу, без якої неможливий подальший розвиток суспільства.

Приєднання України до Болонської угоди не відмінняє потреби в збереженні фундаментальності освіти, яка забезпечує базу, закладає основу для науково-технологічного процесу, готує фахівців, які спираються на досягнення фундаментальних дисциплін, створюють нові машини та технології.

Отже, сьгодні педагогічний процес вищого навчального закладу має бути спрямований на вирішення таких завдань:

- розробка навчально – методичних систем виховання з урахуванням вітчизняного та зарубіжного досвіду;
- реформування змісту навчально-виховного процесу;
- впровадження нових підходів, виховних систем, форм і методів навчання, які відповідають потребам розвитку особистості, сприяють розкриттю здібностей студента.

Безумовно у цьому напрямку потрібно в подальшому працювати, шукати і втілювати на практиці свої, нові шляхи і методи для поліпшення системи освіти в Україні, які повинні враховувати національні особливості та національний характер.

**Висновки.** Перебудова системи освіти висуває нові вимоги до особистості викладача, методів і техніки викладання. Так, при кредитно-модульній системі навчання традиційна лекція замінюється різноманітними формами активної лекції, що дозволяє значно підвищити творчий поведінковий потенціал аудиторії. Це такі лекції, як: бінарна, лекція-візуалізація, лекція із задалегідь запланованими помилками, лекція-конференція, лекція-діалог, лекція із застосуванням ігрових засобів, лекція-консультація тощо.

Розглянувши та вивчивши системи вищої освіти України в болонських перетвореннях можна зазначити, що це набуття і розвиток нових якісних ознак які не призведуть до надмірної перебудови вітчизняної освіти, а навпаки будуть сприяти гармонійному взаємозв'язку з суспільством. Під час впровадження даного процесу потрібно, щоб це був нехитрий шлях, який би будував та надавав можливість молоді співпрацювати в європейському просторі, а зробив нас усіх громадянами європейського континенту.

Таким чином, для організації самостійної роботи студентів необхідно здійснювати за наступними напрямками:

- 1) володіння студентами вміннями та навичками самостійної навчальної діяльності;
- 2) формування у студентів потреби й інтересу до самостійної роботи;
- 3) врахування індивідуальних особливостей студентів під час визначення завдань для самостійної роботи;
- 4) урахування групових особливостей студентів (рівень інтелектуального розвитку, провідний тип темпераменту, мотив навчальної діяльності і т.п.);
- 5) розробка індивідуальних творчих завдань для самостійної роботи

различных стимулов: появляются личная ответственность, стремление занять определенную позицию в отношениях с окружающими, ориентация на разные способы взаимодействия с другими студентами, удовлетворение от успеха в обучении и др. Все это формирует у студентов качественно новое отношение к предмету.

Использование разнообразных средств обучения также позволяет преподавателю добиться высоких результатов при формировании мотивации учения. К основным средствам обучения, которые используются в курсе высшей математики, можно отнести: учебники по высшей математике; учебные и методические пособия курса; конспекты лекций в электронном виде; презентации лекций; научно-популярная и справочная литература; материалы из сети Интернет; средства наглядности (рисунки, схемы, графики, таблицы, которые демонстрируются с целью облегчения и повышения качества усвоения программного материала); технические средства обучения; дистанционные курсы. С целью интенсификации процесса обучения и создания условий выбора индивидуальной образовательной траектории каждым обучающимся в процессе обучения высшей математике всё чаще используется программное обеспечение учебной дисциплины: электронные конспекты лекций, электронные учебники и учебные пособия, программы-учебники, программы-тренажёры, электронные библиотеки, компьютерные системы оценивания учебных достижений студентов, дистанционные курсы. Это позволяет преподавателям качественно изменить содержание, методы и организационные формы обучения. Использование возможностей табличного процессора Microsoft Excel значительно экономит необходимое для решения задач время, и формирует у студентов навыки, которые им понадобятся при решении задач специальных дисциплин. При производстве громоздких расчётов и вычислений, требующих от студентов достаточно сложных знаний и навыков, используют современную вычислительную технику и пакеты прикладных математических программ таких как Maple, Mathematica, Matlab, MathCAD и др., которые позволяют решать чисто математические задачи, избегая утомительных вычислений. Компьютерное тестирование знаний позволяет в кратчайшие сроки проверить знания студентов, выявить пробелы при изучении конкретной темы, использовать полученные результаты для управления ходом учебного процесса, получить объективную оценку знаний обучающихся, а также позволяет студентам самостоятельно осуществлять контроль и коррекцию знаний. Для развития мотивации и усиления активности студентов используется гармоническое объединение традиционного обучения и элементов дистанционного обучения при изучении курса высшей математики. Такое объединение обеспечивает возможность обучения в удобное для студента время, содействует индивидуализации обучения и возможности выбора индивидуального темпа обучения, реализует методическое разнообразие форм, методов и приемов обучения, повышает доступность образования.

Применение рассмотренных педагогических средств показало, что для достижения поставленной цели необходимо использование такого рационального их сочетания, которое за малый промежуток времени может обеспечить максимальный в данных условиях результат по формированию у студентов мотивации при изучении высшей математики.

**Выводы.** Таким образом, качество образовательного процесса зависит от

активизации всего учебно-воспитательного процесса. Умело организованный процесс обучения высшей математике позволяет добиться высоких результатов в формировании предметной мотивации. Положительная устойчивая мотивация у студентов агротехнологических специальностей при изучении высшей математики прямо пропорциональна продуктивности обучения и развитию личности. Основными педагогическими средствами формирования мотивации у студентов агротехнологических специальностей при изучении высшей математики можно считать профессионально ориентированное информационное содержание учебного материала, а также методы и формы, различные средства обучения, которые содействуют повышению качества профессиональной подготовки студентов агротехнологических специальностей высших учебных заведений.

Актуальными направлениями дальнейшей разработки данной проблемы являются совершенствование методов диагностики уровня мотивации при изучении высшей математики и создание эффективных средств повышения уровня мотивации у студентов агротехнологических специальностей при изучении высшей математики.

**Резюме.** В статье освещается проблема формирования положительной устойчивой мотивации при изучении высшей математики у будущих инженеров-аграриев. С целью формирования мотивационной составляющей учебной деятельности у студентов агротехнологических специальностей был проведен отбор и применение педагогических средств формирования мотивации. Рассмотрены приемы побуждающего воздействия, связанные с содержанием учебного материала, методами и формами обучения, различными средствами обучения. **Ключевые слова:** мотивация, обучение, высшая математика.

**Резюме.** У статті висвітлюється проблема формування позитивної стійкої мотивації при вивченні вищої математики у майбутніх інженерів-аграріїв. З метою формування мотиваційної складової навчальної діяльності у студентів агротехнологічних спеціальностей було проведено відбір і застосування педагогічних засобів формування мотивації. Розглянуто прийоми впливу, які пов'язані зі змістом навчального матеріалу, методами й формами навчання, різноманітними засобами навчання. **Ключові слова:** мотивація, навчання, вища математика.

**Summary.** The problem of forming of positive strong motivation of future engineers in agriculture at the study of higher mathematics is covered in the article. The selection and application of pedagogical facilities of motivation forming was conducted with the purpose of forming of the motivational constituent of educational activity of the students of agrotechnological specialities. The ways of propulsive influence, related to the maintenance of educational material, methods and forms, different facilities of teaching are considered. **Keywords:** motivation, teaching, higher mathematics.

#### Литература

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход: метод, пособие. – М.: Высш. школа, 1991. – 207 с.
2. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М.: Высш. школа, 1990. – 382 с.
3. Слепкань З.И. Психолого-педагогические основы обучения математике: метод. пособие. – К.: Рад. школа, 1983. – 192 с.

Таким чином, якщо при порівнянні викладацьких цінностей на перше місце поставити стратегію, а на друге – інформацію, то це може привести до збільшення потенціалу студентів. Не кожен студент здатен самостійно зрозуміти зміст отриманої математичної інформації, на відміну від гуманітарних дисциплін. Самостійна робота студентів хоч і здійснюється „самостійно”, однак у багатьох випадках визначається викладачем. Спосіб її організації залежить від того, якому навчанню надає перевагу викладач. Усі викладачі вирішують питання самостійної роботи студентів різними шляхами. Тому кожен викладач у першу чергу повинен сформувати основні задачі та цілі навчання, тобто передати студенту наперед визначений об'єм знань з найменшими втратами у процесі навчання.

По-перше, інформація від викладача до студента може здійснюватися за допомогою різних методик, а саме лекцій, практичних занять, авторських навчальних посібників, електронних конспектів лекцій. При цьому контроль здійснюється самим викладачем, який вказує на виявленні помилки. При організації самостійної роботи викладачі завжди планують процес роботи і чітко визначають об'єм знань, який необхідно отримати самостійно. Застосування комп'ютерних технологій допомагають вивільнити час на лекціях з будь-яких математичних дисциплін, при цьому викладач застосовує проектор для демонстрування електронного варіанту лекцій – це дозволяє перетворити лекцію з монологу на діалог. При такому способі сили студента витрачаються не на механічне записування за лектором, а на обговорення та сумісний з викладачем пошук способів застосування нових знань.

По-друге, якщо ціллю навчання передбачається допомога в обробці інформації та реалізації індивідуальної стратегії навчання, то головна різниця полягає у тому, що викладачі не алгоритмують цей процес, відмовляючись цим самим від авторитарного керівництва студентом. При цьому викладач повинен забезпечити студента необхідними учбовими матеріалами, організувати пошук, обробку та застосування інформації з означеною ціллю. Контроль за діяльністю студента має бути орієнтований на виявлення досягнень, аналіз помилок, навчання самоконтролю та взаємоконтролю. Прикладом такої роботи є проектна методика, яка дозволяє кожному студенту реалізувати свою індивідуальну стратегію навчання.

Викладач так повинен організувати самостійну роботу студентів, щоб він мав можливість навчитися самостійно розв'язувати задачі, тобто необхідно спрямувати його у потрібному напрямку, створити відповідні умови, які б забезпечували якість освіти.

Основне завдання викладача – навчити студента працювати самостійно при опануванні фундаментальних будь-то економічних, або технічних дисциплін, які в свою чергу відіграють дуже важливу, якщо не головну роль. Ніякі сучасні теорії та методики навчання, персональні комп'ютерні машини, найсучасніші інформаційні технології не принесуть успіху, та не дадуть вагомих результатів, якщо не навчити студента потреби у постійній самостійній роботі над собою, якщо у нього не буде бажання вчитися, підвищувати свій інтелектуальний рівень. Постійна робота студента при постійному контролі, чіткій організації та управлінні нею з боку викладача принесе успіхи та очікувані результати. Цю важливу сторону навчального процесу необхідно удосконалити, надати їй новий імпульс, запровадити нові форми роботи



процесу – підвищення якості освіти, а найважливішим засобом, що формує ці якісні риси вищої освіти, і є самостійна робота студента.

**Виклад основного матеріалу.** Вища освіта в Україні переживає складний період. Постійно вносяться якісь нововведення, проводяться експерименти, але це не впливає суттєво на якість навчання студентів. Стратегія реформування освіти в Україні передбачає перехід до більш гнучкої і більш динамічної системи підготовки фахівців, яка представляє можливості більш повного задоволення потреб в отриманні освіти, забезпечує високу конкурентоспроможність на ринку праці і професійну мобільність. В зв'язку з цим актуальною проблемою підвищення якості освіти є перебудова подачі учбового матеріалу.

Проте, використовуючи нові учбові технології, не можна втратити тих досягнень, які мала радянська вища школа, досягнень, які створювали світове визнання фундаментальної підготовки в нашій вищій школі.

З огляду на думки вчених можна зазначити, що особливостями самостійної роботи студентів у вищій школі є:

1) свідомість та готовність до самостійної пізнавальної діяльності студентів вище, оскільки залежать від вікових характеристик;

2) розширення цілей самостійної діяльності:

- оволодіння процесом формування наукових знань та методів науки, професійними знаннями, уміннями аналізувати, прогнозувати та приймати оптимальні рішення за певних умов;

- не тільки копіювання соціального досвіду, а його розширення, перетворення знань та набуття нових знань, тобто передбачається максимальне розкриття творчих можливостей;

3) зміст навчання має професійну спрямованість і безпосередньо пов'язаний з майбутньою професійною діяльністю, наука вивчається у її розвитку;

4) питома вага самостійної роботи студентів у вищій школі значно більша.

Організація самостійної роботи студентів є однією з найбільш актуальних проблем, які виносяться на перший план у системі освіти. Ні методи посилення контролю, ні створення нових форм проведення занять, ні спроби впливу на мотиваційну свідомість студента не допомагають суттєво поліпшити якість навчання. Усі ці методи своєю суттю не ставлять перед собою мети перегляду базової концепції навчання, яка завжди передбачає лідерську позицію викладача. Від студента вимагається достатньо пасивна поведінка на лекціях, уважно слухати і записувати означення, теореми та пояснення до них, які запропоновані викладачем, а потім, на модульному контролі згадати та повторити. Задача викладача – передати весь багаж своїх знань, умінь та навичок зі свого предмету (наприклад, з вищої математики). Практика показує, що передати усю інформацію без втрат неможливо. Однак, об'єм математичних знань постійно зростає, звідки випливає, що освіта – це не лише передача інформації, але й дещо інше. Розвиток здібностей молодого людини самостійно аналізувати надану їй інформацію та робити власні висновки – є однією із важливих умов вищої освіти, особливо математичної. Будь-який студент, навіть самий „слабкий”, завжди запам'ятовує як його вчили і як він навчався, навіть у тому випадку, коли більша частина інформації залишається незасвоєною. Тобто інформація сама по собі цінності немає, вона цінна лише у процесі застосування.

4. Юракова М.В. Мотивация как средство систематизации знаний // Проблемы математической освіти ПМО 2009: Міжнар. наук.-метод. конференція. Черкаси, 7-9 квітня 2009 р. – Черкаси, 2009. – С. 224-226.

Подано до редакції 19.01.2012

УДК 373.3.091.21

## СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТТЯ «ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ»

*Коноваленко Вікторія Олександрівна,  
аспірантка*

*Луганський національний університет імені Тараса Шевченка*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку суспільства освіта виступає як важлива умова соціального успіху та особистого зростання. Ця обставина висуває певні вимоги до організації конструктивної взаємодії вчителя і учнів, що потребує уваги до умов, за яких суб'єктність педагога та учнів поєднуються в єдиній системі спільної діяльності. Таким чином, відбувається розробка й упровадження раціональних методів ефективної педагогічної взаємодії вчителя й учнів у навчальній діяльності. Проблема успішності педагогічної діяльності здебільшого залежить від того, наскільки гармонійно в учителя складається взаємодія з учнем.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема ефективної педагогічної взаємодії була предметом дослідження багатьох учених. Зокрема, було вивчено: залежність результату навчальної діяльності від стилю взаємодії вчителя з дітьми (Ю. Азаров, А. Богущ, С. Єрмакова, В. Кан-Калик, Е. Карпова, Я. Коломинський та інш.); нетрадиційні педагогічні технології організації взаємодії на уроці (О. Боделан, В. Дьяченко, М. Монтеггори, С. Френе, Р. Штайнер та інш.); аналіз й узагальнення педагогічного досвіду з організації взаємодії на уроці (Ш. Амонашвілі, М. Іванов, Є. Ільїн, С. Лисенкова, В. Шаталов, М. Щетинін та інш.); проблеми колективної організації навчальної праці та взаємодії вчителя й учнів у навчально-виховному процесі (З. Беленкіна, З. Васильєва, Н. Седова); культура взаємодії педагога з дітьми (Г. Бриль, Ю. Гільбух, В. Грехнев, С. Кривцова та інш.).

Водночас існують певні розбіжності у трактуванні феномену педагогічної взаємодії, отже виникає необхідність у формулюванні дефініції та поглибленні розуміння цього поняття.

**Метою** статті є детальний аналіз та поглиблення сутності дефініції «педагогічна взаємодія».

**Виклад основного матеріалу.** Педагогічна взаємодія є частиною загальної, глобальної взаємодії. Це обумовлює необхідність розглянути взаємодію як філософське поняття, перш ніж поглибитись в аналіз специфіки педагогічної взаємодії.

У філософії категорія взаємодії породжує єдність речей й процесів чуттєвого світу. На думку А. Спіркіна, взаємодія відображає процеси взаємовпливу різноманітних об'єктів, їх взаємообумовленість, взаємоперехід, породження одним об'єктом іншого [5].

Крім того, під взаємодією філософи розуміють взаємний вплив суб'єктів, взаємну обумовленість їх поведінки. Внутрішня єдність при цьому

відбувається у постійних змінах самих суб'єктів і об'єктів, що приймають участь у взаємодії. Саме тому, процес взаємодії характеризується не тільки взаємним впливом суб'єктів один на одного, але й взаємними відгуками, змінами характеристик їх поведінки, що виникли під впливом взаємодії.

Взаємодія має універсальний та об'єктивний характер.

Об'єктивний характер – оскільки взаємні зв'язки (дії) всередині й між предметами, явищами існують поза залежністю від людської свідомості. Знайти, побачити, зрозуміти ці зв'язки (а якщо можливо, то навчитися впливати на них) – все це й складає задачу наукового пізнання світу.

Універсальний (методологічний) характер виявляється перш за все у тому, що практично не існує явища, закону, категорії, яких не можна було б пояснити через взаємодію. У філософії буття це вірно для проблем духу й матерії, простору й часу; у діалектиці розвитку – для законів діалектичного синтезу, переходу кількості у якість, діалектичному протиріччі; у філософському детермінізмі – для дослідження співвідношення причини й наслідку, необхідності й випадковості, свободи й необхідності. Поняття «взаємодія» вбирає в себе різнохарактерні зв'язки, прямий і «обернений» вплив, процеси обміну (речовиною, енергією, інформацією, емоціями), форми спільної діяльності людей у різних ситуаціях.

Крім того, філософи підкреслюють, що існування будь-якого матеріального об'єкта (атомів, живих організмів, екологічних систем, соціальних спільнот) можливе тільки завдяки взаємодії утворюючих його елементів. При цьому взаємодія у кожній з підсистем розвивається у двох напрямках: внутрішні і зовнішні зміни. Динаміка внутрішніх взаємодій рано чи пізно відображається у зовнішньому положенні об'єкта [4].

Отже, поняття взаємодія у філософії розглядається як форма існування й руху матерії. Під рухом розуміється не тільки переміщення у просторі, а й зміни у стані об'єктів, що викликані взаємодіями. Прикладами таких перетворень матерії є хімічні реакції, явища сонячної активності, фотосинтез, зародження нового життя; розвиток економіки; об'єднання, автономія державних систем і підсистем та ін. Таким чином, можна вважати, що все у світі можна розглядати через взаємодії.

І. Харченко вважає, що взаємодія визначає спосіб реалізації спільної діяльності, мета якої вимагає розподіл й кооперацію функцій, що призводить до взаємного узгодження й координації індивідуальних дій [6].

Визначення поняття взаємодії подають й сучасні словники. За етимологічним словником нами з'ясовано, що це слово слов'янського походження, позначає поняття «обопільний; спільний» [7, с. 58]. У тлумачному словнику сучасної української мови словнику російської мови С. Ожегова [2, с. 83] взаємодія розглядається як взаємний зв'язок явищ; взаємна дія.

Отже феномен взаємодії можна розглядати з різних боків: як категорію спільної діяльності, як форму існування й руху матерії, як спільну діяльність суб'єктів, як процес взаємного впливу суб'єктів навчального процесу, як стратегію поведінки у спільній діяльності. Оскільки взаємодія передбачає *діяльність*, вважаємо необхідним розглянути це поняття.

Згідно визначення А. Петровського і М. Ярошевського «діяльність – це динамічна система взаємодії суб'єкта зі світом, у процесі якої відбувається виникнення й втілення в об'єкт психічного образу і реалізація опосередкованих ним відношень суб'єкта у предметній діяльності» [5].

загальнонаукового рівня і виробленню вмінь та навичків дослідження прикладних питань в галузі майбутнього фаху.

Але як зробити так, щоб теоретичні знання з вищої математики, які одержані студентом, не існували самі по собі, а максимально повно використовувалися ним в його практичній діяльності? Якщо до недавнього часу ця мета відносно успішно досягалася засобами традиційної дидактики, то зараз її реалізація стає з кожним роком все складнішою. Ми підійшли до такого рубежу, коли кількість інформації з математики стала настільки величезною, що вона не може бути засвоєною за відносно короткий термін навчання, якщо її не упорядкувати на принципово нових засадах. В якості основи для перебудови навчального процесу з математики у вищій технічній школі ми пропонуємо концепцію інтенсивного формування і продуктивного функціонування загальних теоретичних систем знань у розвиваючому навчанні.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** На даний момент науковці не мають єдиної думки щодо змісту самостійної роботи. Аналіз психолого-педагогічної, методичної літератури свідчить, що дидакти, методисти та вчителі-практики розкривають поняття самостійної роботи по-різному, залежно від вибраного ними у ролі головного того чи іншого аспекту цього багатогранного процесу. Так, одні автори визначають самостійну роботу учня як метод навчання (А.Г. Ковальов, А.І. Бушлі, І.В. Кузьміна [3], І.А. Зімня [2]), інші – як прийом навчання (А.Ф. Солов'єва [5], А.В. Усова [6]). Інші розглядають самостійну роботу як форму організації діяльності учнів (Б.П. Єсіпов [1]), чи як засіб організації навчальної діяльності (П.П. Підкасистий [4]).

Б.П. Єсіпов вважає, що "самостійна робота учнів, що включена в процес навчання, – це така робота, яка виконується без безпосередньої участі вчителя, але за його завданням у спеціально виділений для цього час; при цьому учні свідомо намагаються досягнути поставленої у завданні мети, виявляючи свої зусилля і впроваджуючи в тій чи іншій формі результати своїх розумових або фізичних (або тих і інших) дій" [1, с.34].

П.П. Підкасистий вважає, що самостійна робота – це не форма організації навчальних занять і не метод навчання, а "засіб залучення учнів до самостійної навчальної діяльності, засіб її логічної і психічної організації" [4, с.42].

Таким чином можна зробити висновок, що процес визначення поняття самостійної роботи студентів триває й до нині. Ступінь його сформованості можна охарактеризувати як певний якісний крок вперед у сфері аналітико-синтетичних умовиводів, спрямованих на цілісне сприйняття об'єкту, але далеко не останній. Багатоаспектність даного поняття і пояснює ту різноманітність думок у виборі вихідного принципу в розкритті сутності самостійної роботи студентів. Головне питання даної проблеми полягає в знаходженні тієї основи, яка певною мірою зумовлює та з'єднує всі умови, що необхідні для введення студента в самостійну роботу, для визначення структури і сутності тієї чи іншої самостійної роботи, а також характеру включеного в нього завдання.

**Метою** даної статті є розробка пропозицій щодо організації самостійної роботи студентів, яка б не тільки дозволяла студенту проявити творчість, але і забезпечувати привабливість дисципліни, та зацікавленість нею і застосування навичків у майбутній професійній діяльності. Це відповідає загальній меті європейської інтеграції в освітній сфері, яка подана в документах болонського

### Література

1. Акты Святейшего Патриарха Тихона и позднейшие документы и преемстве высшей церковной власти. 1917-1943: сборник в 2 ч. / [Сост. М.Е. Губонин]. – М.: Изд-во Православного Свято – Тихоновского Богословского института, 1994. – С.13.
2. Святитель Гурий (Карпов) архиепископ Таврический / Жизнеописание. Проповеди. Акафист / [Сост. протоиерей В. Морушак]. – Симферополь: Н. Оріанда, 2008. – 224 с.
3. Иванов А. Преосвященный Гурий, Архиепископ Таврический и Симферопольский (Краткий очерк его служения в Таврической епархии) / Иванов А. // Записки Императорского Одесского общества истории и древностей. Т. XIII. – Одесса: Тип. А. Шульце, 1883. – С. 234.
4. Таврическая епархия, Гермогена, Епископа Псковского и Порховского, бывшего Таврического и Симферопольского. – Псков. Типография Губернского Правления. 1887. – 520 с.
5. Таврические Епархиальные Ведомости. – 1 сентября 1873 г. – № 17. – С. 542, 544.
6. Святитель Гурий (Карпов) архиепископ Таврический: с.24 Жизнеописание. Проповеди. Акафист/сост. протоиерей В. Морушак. – Симферополь: Н. Оріанда, 2008. – 224с.

Подано до редакції 24.01.2012

УДК 330.4

### СТРАТЕГІЯ ПІДВИЩЕННЯ РОЛІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

*Данильчук Оксана Миколаївна,  
старший викладач*

*Красноармійський індустріальний інститут  
Донецького національного технічного університету, м. Красноармійськ*

**Постановка проблеми.** Освіта, особливо вища, є одним з найважливіших чинників соціального і економічного прогресу. Об'єм знань, необхідних сучасному фахівцю, зростає, але термін навчання у вузі обмежений декількома роками. Звідси випливає, що потрібно інтенсифікувати навчальний процес, цілеспрямовано формувати якості, які необхідні фахівцям різних професій. Для цього необхідне оновлення всіх сторін навчально-виховного процесу, його змісту, форм, методів, а що найскладніше - психології педагогів і студентів, образу їх думок, інтересів, їх відносин один до одного.

Сучасному суспільству і виробництву потрібні спеціалісти, які володіють здатністю мислити самостійно, творчо. Новітні технології вимагають від молодих фахівців не просто освіченості, активності, пошуку, але також самостійності, впевненості, відповідальності, уміння жити і працювати в нових умовах, бути соціально зорієнтованими. Виходячи з цього, самостійна робота майбутніх спеціалістів набуває великого значення.

Вивчення курсу «Вища математика» для студентів, які навчаються на економічних спеціальностях в технічних вузах, є одним з найважливіших елементів підготовки висококваліфікованих фахівців. Це сприяє розвитку пошуково-творчого мислення, інтелектуальних здібностей, підвищенню

У літературі розрізняють дві форми діяльності – зовнішню (колективну) й внутрішню (індивідуальну), які взаємопов'язані між собою й постійно трансформуються один в одного. Внутрішня діяльність формується у процесі інтеріоризації зовнішньої діяльності. Л. Виготський писав, що будь-яка функція у культурному розвитку з'являється у двох аспектах: спочатку у соціальному, між людьми, а потім у психологічному, внутрішньому [1]. У своїй культурно-історичній концепції автор у якості змісту й форм психічного розвитку дитини розглядав культуру, втілену у різні знакові системи. При цьому єдиний спосіб присвоєння культури, на думку Л. Виготського, - це навчання, що організоване у формі співробітництва, *взаємодії з іншою людиною*. У цьому випадку зовнішні колективні форми діяльності переходять у її внутрішні, індивідуальні форми [1].

Отже, можна стверджувати про те, що взаємодія – засіб інтеріоризації зовнішньої діяльності і присвоєння індивідом суспільної культури.

Проблема педагогічної взаємодії досліджувалась різними вченими. Теоретичні аспекти педагогічної взаємодії представлені у роботах М. Богуславського, О. Газмана, А. Орлова, В. Сластьоніна, К. Роджерса, М. Подберезовського. Методологічні аспекти педагогічного спілкування як взаємодії педагога й учнів є об'єктом уваги А. Бодалева, А. Гордіна, І. Зимньої, В. Кан-Каліка, А. Мудрика, О. Гончар. Вивченню особистісної моделі взаємодії педагога з учнями присвячено праці В. Маралова, І. Бучилової, О. Клепцова, Н. Макарова, С. Рогожнікова, Р. Самофал.

Враховуючи різноплановість вивчення феномена педагогічної взаємодії, трактування означеного поняття у дослідженнях дещо різняться.

Нами виокремлено три підходи до визначення педагогічної взаємодії: як вплив, зв'язок, інтегрований підхід. Проілюструємо означені підходи дефініціями науковців.

Так В. Маралов визначає педагогічну взаємодію як **взаємний вплив педагогів і дітей** один на одного, у результаті чого відбувається процес їх особистісного зростання й змін [4].

На думку М. Подберезовського *педагогічна взаємодія* – детермінований освітньою ситуацією, опосередкований соціально-психологічними процесами **зв'язок суб'єктів (і об'єктів) освіти**, що спричиняє кількісні та/або якісні зміни вихідних властивостей і станів суб'єктів і об'єктів навчання [3].

О. Гончар розглядає *педагогічну взаємодію* як **багатовимірне явище**, що потребує міждисциплінарного аналізу і передбачає цілеспрямований взаємообмін й взаємозбагачення сенсами навчальної діяльності, досвідом, емоціями та настановами, що відбувається у вигляді діяльності або комунікації, опосередкованих міжособистісними відносинами.

На нашу думку зв'язок суб'єктів навчання є найбільш ефективним підходом до визначення поняття „педагогічна взаємодія”, оскільки саме суб'єкт-суб'єктні відносини повною мірою свідчать про наявність гармонійних педагогічних взаємовідносин.

Відтак, наше розуміння досліджуваного поняття відображено в наступній дефініції: **педагогічна взаємодія – це узгоджена діяльність суб'єктів навчання, що спрямована на досягнення спільних цілей та розв'язання учасниками поставлених проблем чи завдань**.

Подане визначення педагогічної взаємодії передбачає наявність таких характерних особливостей (або ознак):

- висока активність всіх його суб'єктів, прояв ними ініціативи й творчості;
- складання плану спільних дій;
- чіткий розподіл обов'язків;
- єдність думок і дій за суттєвими питаннями;
- однакостійність при здійсненні педагогічної взаємодії;
- готовність до управління навчальною діяльністю;

Відбуваючись у процесі спільної діяльності, педагогічна взаємодія одночасно включає в себе:

- обмін інформацією, ідеями й думками з приводу предмета спілкування й діяльності;
- взаємодію суб'єктів, що пов'язана з координацією зусиль учасників спілкування й діяльності, з плануванням спільної діяльності, що дозволяє досягти як спільних так й індивідуальних цілей цієї діяльності;
- відношення взаєморозуміння, співпереживання й взаємовплив один на одного суб'єктів співробітництва.

Отже, у процесі педагогічної взаємодії між людьми встановлюються певні відносини офіційного (підпорядкування, управління тощо) або неофіційного характеру (дружба, любов, ворожнеча тощо). Порівняно із взаємодією, формування відносин має менш керований характер, хоча ці відносини можуть сприяти процесу спільної діяльності або перешкоджати йому. Іншими словами, діалектика відношень цієї пари понять полягає в тому, що результативність педагогічної взаємодії багато в чому визначає модальність взаємовідносин суб'єктів діяльності, але потім, за умови повторних контактів, взаємовідносини починають впливати на процес педагогічної діяльності [3].

**Висновки.** Таким чином, трактування науковцями поняття педагогічної взаємодії дещо різняться. У ході детального аналізу означеного терміну у науковій літературі нами були виокремлені такі підходи до визначення цього поняття: як взаємний вплив, взаємозв'язок, інтегрований підхід. На основі проведеного аналізу нами було сформульовано визначення у межах другого підходу (як взаємозв'язок). Отже під педагогічною взаємодією розуміємо узгоджену діяльність суб'єктів навчання, що спрямована на досягнення спільних цілей та розв'язання учасниками поставлених проблем чи завдань.

У подальших дослідженнях плануємо більш детально розглянути питання педагогічної взаємодії: визначити функції та компоненти, розробити умови її організації.

**Резюме.** Статтю присвячено актуальній проблемі - аналізу поняття «педагогічна взаємодія», поглибленню рівня розуміння сутності дефініції «педагогічної взаємодії». Усебічно охарактеризовано досвід науковців з проблеми дослідження. Розглядаються різні підходи до визначення означеного поняття. Ґрунтовно доводиться, що результативність педагогічної взаємодії багато в чому визначає модальність взаємовідносин суб'єктів діяльності. Виокремлено підходи до визначення поняття педагогічної взаємодії (взаємний вплив, взаємозв'язок, інтегрований підхід). На основі проведеного аналізу було сформульовано визначення поняття педагогічна взаємодія. **Ключові слова:** взаємодія, педагогічна взаємодія, діяльність.

**Резюме.** Стаття посвячена актуальній проблемі - аналізу поняття «педагогическое взаимодействие», углублению уровня понимания сущности дефиниции «педагогического взаимодействия». Всесторонне охарактеризован

земного мира осмысление их деятельности и великого духовного наследия продолжается, с годами неуклонно приобретаая все более глубокий характер.

В дело народного образования святитель Гурий внес неоценимый вклад, заботясь о просвещении своих соотечественников – албанинцев в далеком Китае. Он возглавлял Казанскую епархию, деятельность которого была тесно связана созданием школ. Учебниками для школ служили издания, подготовленные на языках поволжских народов и сибирских народов. Братство занималось и подготовкой учительских кадров. Пробыв в Казани всего полтора года, он успел многое сделать и оставить после себя добрую память.

Возглавляя 14 лет Таврическую кафедру, Архиепископ Таврический и Симферопольский Гурий, значительно упрочил позиции православия в Крыму, вел активную работу по укреплению действующих и созданию новых приходов. Владыка Гурий много сделал для епархии: изыскал средства на строительство духовной семинарии, консистории, мужского духовного училища. При нем была открыта Таврическая духовная семинария, начал издаваться журнал «Таврические епархиальные ведомости». На территории Таврической епархии открывались сотни церковно-приходских школ и училищ, которые являлись важным элементом системы начального отеческого образования. По своим высоким качествам души, разностороннему образованию, огромным общественным трудам, глубокой опытности преосвящ. Гурий должен быть поставлен в ряду достопамятных иерархов Русской Православной Церкви.

**Резюме.** Рассматривается образовательная деятельность владыки Гурия (Григория Платоновича Карпова) (1815–1882), что обусловлено успешным решением современных образовательных проблем. Решение этой проблемы требует тщательного анализа исторического опыта, который позволяет объединить на практике положительные достижения прошлого и передовые тенденции современной научной и педагогической мысли. В связи с этим образовательная деятельность святителя Гурия (Карпова) привлекает все большее внимание специалистов. **Ключевые слова:** образовательная деятельность, народные школы, церковно-приходская школа, училище, Таврическая духовная семинария, библиотека.

**Резюме.** Розглядається освітня діяльність владыки Гурия (Григория Платоновича Карпова) (1815-1882), що обумовлено успішним вирішенням сучасних освітніх проблем. Вирішення цієї проблеми вимагає ретельного аналізу історичного досвіду, який дозволяє об'єднати на практиці позитивні досягнення минулого і передові тенденції сучасної наукової та педагогічної думки. У зв'язку з цим освітня діяльність святителя Гурия (Карпова) привертає все більшу увагу фахівців. **Ключові слова:** освітня діяльність, народні школи, церковно-приходська школа, училище, Таврійська духовна семінарія, бібліотека.

**Summary.** We consider the educational activities of Bishop Gury (Karpov Platonovich Gregory) (1815-1882) due to the successful solution of problems of modern education. Solving this problem requires careful analysis of historical experience, which brings together, in practice, the positive achievements of the past and current trends in advanced research and teaching ideas. In this regard, the educational activities of St. Gury (Karpov) has attracted increasing attention of specialists. **Keywords:** educational activities, public schools, parochial school, Taurian Theological Seminary.

осуществление своей заветной мысли [3, с.234.]. Епископ Гермоген писал: «Преосвященный Гурий пожертвовал в семинарию капитал в 20,000р., на проценты которого учреждена и существует кафедра по расколу» [4, с. 173].

19 августа 1873 года настал, наконец, долгожданный день открытия Таврической Духовной семинарии. По замечанию «Таврических Епархиальных Ведомостей», «в городе Симферополе совершилось торжество, какого еще не бывало в Таврической Епархии. Несмотря на значительную поместительность Семинарского храма, в нем была такая теснота, что мало опоздавшим не было возможности войти в храм» [ 5, с. 542, 544].

Первоначально в Таврической семинарии было открыто 4 класса, но усилиями Владыки Гурия, в скором времени ему было разрешено открыть все 6 классов. Многие его выпускники продолжили свое образование в стенах университета, став учениками.

Архиепископ Гурий прославился энциклопедической ученостью. Богатейшая домашняя библиотека святителя, насчитывавшая 3556 томов, постоянно пополнялась всеми русскими духовными журналами, а также светской периодикой. Впоследствии он завещал свою библиотеку Таврической семинарии. Прекрасно понимая силу и действенность печатного слова святитель Гурий давал наставления заведующим библиотеками, какую литературу не обходимо приобретать в первую очередь [2, с.26].

Великую заботу уделял он и другим духовным учебным заведениям, в частности, мужскому и женскому епархиальному училищам, обильно жертвуя свои собственные средства. Так в 1878 епископ Гурий провел реконструкцию женского училища, пристроив к старым зданиям новые корпуса. В 1979 неустанными трудами святителя было построено здание духовной консистории, а к сентябрю 1880 года – мужского духовного училища. Заботясь о духовной нравственности выпускниц женского училища Владыка сказал: «Вступая в трудовую жизнь, не задавайтесь широкими планами, беритесь за дело по силам: лучше малое делать хорошо, чем, нежели, взявшись за большое сделать кое-как. Ничего не делайте из мелочного тщеславия – показать свое превосходство над другими. Сами посудите, какой прок в гениальных способностях и богатстве разнообразных познаний, если обладающий этим сокровищем человек живет не лучше неразумного животного? Где тут ум? При чем научные познания?...»[2, с.23,24]. Он был чрезвычайно внимателен ко всем начинаниям, направленным на развитие православного просвещения в Тавриде. Успехи пасомых на ниве православного просвещения неизменно вызывали у Высокопреосвященного глубокую сердечную радость. «Поздравляю вас, дети, с окончанием вашего воспитания! С любовью и благословением отпускаем мы вас, утешаясь мыслию, что труды и заботы наши по воспитанию вас были не напрасны; что и вам, и нам есть чему порадоваться!», – о обращался Святитель к воспитанницам женского епархиального училища» [6, с. 108.].

Конечно же, еще только по-настоящему предстоит впитать и осмыслить неопределимый вклад в народное образование Архиепископа Таврического и Симферопольского Гурия.

**Выводы.** Владыка Гурий (в миру Григорий Платонович Карпов) (1815–1882) относится к числу образованнейших представителей своего времени, чья жизнь, общественная деятельность, научные труды уже при жизни становятся предметом пристального осмысления современников, а после их ухода из

опыт учёных по проблеме исследования. Рассматриваются разные подходы к определению отмеченного понятия. Основательно доказывается, что результативность педагогического взаимодействия во многом определяет модальность взаимоотношений субъектов деятельности. Выделены подходы к определению понятия педагогического взаимодействия (взаимное воздействие, взаимосвязь, интегрированный подход). На основе проведенного анализа было сформулировано определение понятия педагогическое взаимодействие. **Ключевые слова:** взаимодействие, педагогическое взаимодействие, деятельность.

**Summary.** The article is devoted to the actual problem – the analysis of the concept of “pedagogical interaction”, the deepening level understanding of the definition of “pedagogical interaction”. The experience comprehensive described of scientists from research problems. Different approaches to defining the set concept. Thoroughly proved that the effectiveness of pedagogical interaction largely determines the modality of the relationship between activities. Pointed out in the approaches to the definition of pedagogical interaction (relative effect, relationship, an integrated approach.). On the basis of the analysis was formulated the definition of pedagogical interaction. **Keywords:** interaction, pedagogical interaction, activity.

#### Література

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка / Л.С.Выготский. - М.: Лабиринт, 1999. - 352 с.
2. Ожегов, С. И. Словарь русского языка \ Под ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1990. – 921 с.
3. Подберезовський М. К. Характеристика особливостей педагогічної взаємодії / М. К. Подберезовський // Педагогіка і психологія. - 2011. - № 2 (2). С. -31–35.
4. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / Маралов В. Г., Бучилова И. А., Клепцова Е. Ю. и др.; под ред. В. Г. Маралова. – М.: Академический проект: Парадигма, 2005. – 288 с.
5. Психология. Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. - М.: Политиздат, 1990. - 494 с.
6. Харченко И. А. Эффективное взаимодействие человека с окружающим миром // Построение гражданского общества: Материалы Международного гуманитарного конгресса. Иркутск: Изд-во ГОУ ВПО «Иркут. гос.пед.ун-т», 2004. - С. 167-172.
7. Цыганенко, Г. П. Этимологический словарь русского языка: Более 5000 слов Г. П. Цыганенко. – К.: Рад. шк., 1989. – 511 с.

Подано до редакції 11.01.2012

УДК: 159,9(075.8)

## СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОДАРЕННОСТИ

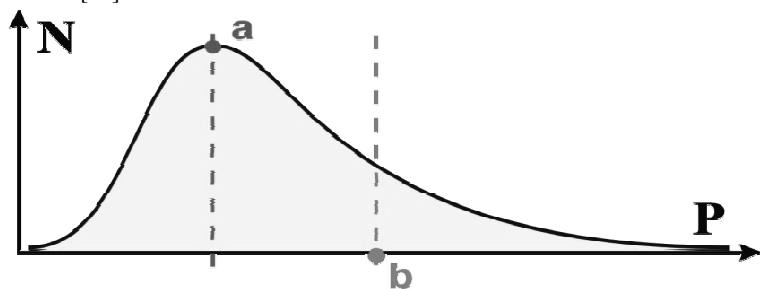
*Кузьмина Р. И.,*

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

**Постановка и актуальность проблемы.** В современных социально-экономических условиях одним из приоритетных научных направлений научной и практической психологии ставится на повестку дня вопрос интеллектуального потенциала одаренных людей как ресурса развития современного общества.

Впервые, более двух с половиной тысяч лет назад, отбирать и интенсивно обучать одаренных детей предложил Конфуций. А в эпоху Возрождения испанец «Хуан Урте высказал мысль о создании государственной системы профессионального отбора» [8, с.9]. Действительно, в настоящее время известно, что валовой внутренний продукт (ВВП) в странах мира и интеллект связаны между собой: среднестатистический ВВП растет с ростом интеллекта [5].

Согласно «Рабочей концепции», которая приравнивала творчество и одаренность, по-видимому, лучше было бы учитывать творческие достижения. Однако вследствие существования интеллектуального порога ( $IQ = 115 - 120$ ), дети с высокими показателями интеллекта зачастую оказываются не креативными и выпадают из рассмотрения [8]. Низкие значения творчества людей подтверждает положительная асимметрия формы кривой творческих достижений [10].



**Рис. 1. Асимметрия творческих достижений (сдвиг нормального распределения) [10].**

Учитывая данное обстоятельство, становится понятен социальный заказ всего мирового сообщества на развитие творчески одаренных личностей. Во всех государственных документах развитие способностей, одаренности личности ставится в качестве одной из приоритетных задач. В Украине такими являются: *Программа* Национального фонда «Украина – детям», «Одарённые дети», Республиканская программа работы с одарёнными детьми и молодежью на 2008-2010 годы (Крым). А в 2007 году на при Национальной академии педагогических наук открылся Институт одарённого ребёнка, в котором учёные, педагоги и психологи разрабатывают методики обучения и работы с детьми, чьи способности выше среднестатистических. Несмотря на то, что

действовавшая в отличие от братства на территории всей страны. Кроме библейских книг и книг религиозно-нравственного содержания переводилась литература по истории, географии, медицине и проч. Большинство этих изданий распространялось бесплатно. В свет вышли 184 издания, в том числе 49 на татарском языке, 40 на чувашском, 25 на черемисском (марийском), 12 на вотяцком (удмурт.), 11 на мордовских. Всего общее количество изданий достигло свыше 800 наименований тиражом более 1,5 млн экземпляров.

Поскольку большинство народов не имели письменности, православные миссионеры создали для них алфавит, разработанный на основе кириллицы. Для этих народов были составлены и изданы буквари, грамматики и словари, подготовлены сборники учебных текстов. Само братство также занималось издательской деятельностью, в частности активно публиковало труды профессора Ильминского.

Казанское братство существенно повлияло на ход просветительской деятельности среди народов Поволжья и Сибири, распространяло начальное образование, заложило в Поволжье основы системы народного образования. Его деятельность способствовала формированию в этих регионах национальной интеллигенции. В стенах Казанской инородческой учительской семинарии изучали кроме церковных дисциплин русский язык, русскую и всеобщую историю, подробную русскую и краткую мировую географию, русскую и зарубежную литературу, физику, геометрию, химию, минералогию, ботанику, зоологию, основы педагогики и психологии. Срок обучения семинарии составлял 5 лет. Покровительство братству оказывали императоры Александр II, Александр III и Николай II, обер-прокуроры Святейшего Синода Д. Толстой, К. Победоносцев, Извольский и др. После Октябрьской революции 1917 г. братство прекратило существование. В 1993 г. оно было воссоздано в Казанской епархии, его члены в настоящее время занимаются просветительской деятельностью среди молодежи, военных, заключенных и др.

28 ноября 1867 года последовал указ о назначении владыки на Таврическую кафедру. С первых же дней управления Таврической епархией преосвященный Гурий заботился о воспитании духовенства. Результатом его трудов было открытие духовной семинарии, Консистории, двух Духовных училищ – мужского и женского. при кафедральном соборе открыли причетническую школу. В это время открываются сотни церковно-приходских школ и училищ. В приходских школах учащиеся изучали письмо, арифметику, чтение. В двухклассных школах кроме этого изучалась история. и народных училищ. За свои труды архиепископ Гурий был награжден орденами Св. Анны I, II и III степени, Св. Владимира II, III, IV степени, бриллиантовой панагией.

Архиепископ Гурий прославился энциклопедической ученостью, свою богатую библиотеку в 3556 экземпляров он завещал семинарии. С 1 сентября 1869 года по указанию и ходатайству Владыки Гурия начинается издание «Таврических Епархиальных Ведомостей», а в ноябре учреждается Симферопольское Александро-Невское братство, одной из задач которого было открытие новых школ и поддержке уже открытых [2, с.22].

Одним из самых душевных чаяний святительской души было стремление открыть в Тавриде Семинарию. По свидетельству А. Иванова, «сам Преосвященный по целым дням просиживал над бумагами, касавшимися открытия будущей семинарии. И чем успешнее шло предварительное дело, тем нетерпеливее делался почивший Архипастырь, желая видеть скорее

Григорий Платонович (Гурий) получил в семье, под руководством добрых и благочестивых родителей в кругу братьев и сестер (семеро детей). В доме царила особая атмосфера чистоты взаимной любви и уважения, которую впитал в себя Гурий и которую сохранил до самой смерти.

В 9 лет его определили в местное духовное училище. Сохранилось воспоминание одного из сокурсников Григория Карпова – Петра Попова: «Григорий имел нравственность отличную и характер смиренный, даже не развивался так, как другие ученики, а более занимался прилежно изучением уроков и чтением Нового Завета, был набожным, любил посещать Храм Божий, где занимался пением и чтением» [1, с.13]. Среднее образование Григорий Карпов получил в Саратовской духовной семинарии. Он был человеком скромным и деликатным, вежливым в обращении, и потому знатные и благочестивые родители охотно приглашали его для воспитания своих детей [2, с.4,5]. По окончании Саратовской духовной семинарии в июле 1836 г. Григорий назначается преподавателем латинского языка в Высшем отделении Саратовского духовного уездного училища. Преподавательской работой он занимается до августа 1837 г. По окончании духовной семинарии в 1837 г. Григорий преподавал латинский язык в высшем отделении Саратовского духовного уездного училища.

После окончания Санкт-Петербургской Духовной Академии и получения степени кандидата, а также золотого наперсного креста, отец Гурий был направлен в Пекинскую духовную миссию, где на него было возложено управление албазинской школой, где обучались дети русской части населения. Он трепетно относился к своим воспитанникам по-отцовски строго следил за процессом обучения. Экзамены показали, что обучение в школе поставлено прекрасно, ученики добились больших успехов в изучении китайского языка, а также в русском чтении и пении. Иеромонах Гурий прекрасно владел основными древними и современными иностранными языками. Занимаясь переводческой деятельностью он в совершенстве изучил китайский язык, свободно говорил и писал на нем. Глубокое и серьезное изучение нрава, быта и языка китайцев позволило ему встать в один ряд с ведущими китаеведами своего времени. Он усиленно изучал эту многовековую и многомиллионную страну. Не раз он говорил, что из собранного им материала составятся два огромных тома и, что в них найдется немало такого, что никому неизвестно.

По возвращении на родину в течение полутора лет владыка Гурий Карпов возглавлял Казанскую епархию, где он основал миссионерское братство, членом которого оставался до самой смерти [2, с.17]. В него входили клирики, а также профессора Казанской Духовной Академии и Казанского университета: Н. Ильминский, Н. Золотницкий, М. Молчанов, Е. Малов. Мирян в Совете братства было больше, чем духовных лиц, что было характерно для Поволжья, где миряне активно участвовали в миссионерском деле. Деятельность братства была тесно связана созданием школ для детей крещеных татар и других поволжских народов. Уже в первые годы работы братства святителя Гурия были основаны 23 школы для инородцев: 7 для татар, 2 для чувашей, 12 для марийцев и 1 для русских. В 1870 г. существовало уже 50 братских школ. Учебниками для школ служили издания, подготовленные на языках поволжских народов и сибирских народов. Братство занималось и подготовкой учительских кадров.

При Гурии Карпове была основана переводческая комиссия,

проблема одаренности развивается давно, она все еще находится в преддверии создания общей теории одаренности и требует обстоятельного осмысления.

**Цель исследований** состояла в выяснении современного состояния теории одаренности.

**Анализ публикаций.** Понятие одаренности до сих пор не получило общепризнанного определения. Наиболее распространенным является определение немецкого психолога В. Штерна: *Одаренность* – это общая способность индивида сознательно ориентировать свое мышление на новые требования; это общая способность психики приспосабливаться к новым задачам и условиям жизни.

Все исследователи говорят о развитии одаренности, тем самым признавая ее *уровневую структуру*, трактуемую как систему, в которой высший уровень способностей (гениальность) складывается из общих (общая одаренность) и специальных (талант) способностей, которые формируются в деятельности при определенных социальных условиях и активности личности [7]. По А. Ф. Лазурскому, можно выделить три психических уровня – высший, средний и низший, которые являются количественными ступенями одаренности, имеющими качественные различия [5]. Всю логику развития одаренности через способности можно представить следующей схемой [7].

Как следует из рис. 2, задатки являются лишь предпосылкой развития способностей, а между одними и другими лежит весь путь становления личности: *задатки – одаренность – способности*.

Существующие многочисленные определения одаренности не согласуются между собой по той причине, что в основе их лежат принципиально разные мировоззренческие и философские предпосылки. При этом М.Л. Баграмянц выделяет следующие линии философских оснований развития психологической концепции одаренности [1]:

1. Линия, основанная на трактовке *одаренности как природной данности*, феномена, представляющего собой сумму *задатков*. На этой основе происходит выделение задатков и дифференциация способностей, типов одаренности. Этот подход опирается на «демокритовскую линию» (Дж. Гилфорд, Б. М. Теплов, А. М. Матюшкин и др.).

Например, одаренность по Б. М. Теплову – синтез определенных потенциальных свойств личности, развивающихся в процессе деятельности, обеспечивающих достижение наивысших результатов. Теплов отмечает одно очень существенное обстоятельство: от одаренности зависит не успех в выполнении деятельности, а только *возможность достижения этого успеха*. По Н. С. Лейтесу, одаренность – особо благоприятные внутренние предпосылки развития. Таким образом, одаренность – это возможность, т. е. потенциал.

Этот подход получил свое воплощение в программах диагностики и развития разных видов одаренности с упором на выявление природных задатков.

2. Линия, где одаренность рассматривается как *генетически обусловленный компонент способностей, развивающийся в соответствующей деятельности* или деградирующий при ее отсутствии, то есть как *потенциал*, который может актуализироваться при определенных условиях, не зависящих от самого субъекта. Представители этого подхода продолжают линию Аристотеля (С. Л. Выготский, Ю. Д. Бабаева и др.). Заметим, что здесь

одаренность тоже потенциал, причем актуальная одаренность – часть потенциальной.



Рис. 2. Иерархия способностей

Одним из таких подходов этого направления является «Динамическая теория одаренности», разрабатываемая Ю. Д. Бабаевой в контексте развития идей Л. С. Выготского. Суть этой концепции состоит в понимании одаренности как *развивающегося свойства целостной личности* и в оценке

определение духовно-нравственных принципов, способствующих формированию личности является наиболее актуальным. Обращение к опыту Церкви, которая, находясь в тесном соприкосновении с народом, сумела создать свою образовательную модель народной школы, позволит предоставить современному подрастающему поколению нравственную основу их будущего бытия, недостаток которой существенно ощущается в современной жизни.

Данное исследование позволяет раскрыть один из недостаточно изученных аспектов деятельности представителей духовенства, а именно, вклад святителя Гурия (Карпова), архиепископа Таврического, в развитие просветительской деятельности народного образования (на примере функционирования семинарии как среднего духовного учебного заведения и духовных училищ в качестве начальных духовных учебных заведений) и начального народного образования (на примере церковноприходских школ и школ грамоты) в просветительно-благотворительной деятельности духовенства в середине и второй половине XIX в.

Таким образом, выбранная для исследования тема имеет научное, общегуманитарное, культурно-образовательное значение, что и обуславливает ее актуальность.

**Анализ исследования.** Деятельность православного духовенства в распространении образования в XIX начале XX века рассматривали известные историки, педагоги, философы, религиоведы: Благовидов Ф., Бунге М, Власовский И., Фальбок Г. Дорошенко Д., Огиенко И., Шип Н, Надтока Г. , Крыжановский О., Плохий С., Ульяновский В. Становление, развитие и деятельность церковно-приходских школ XIX начале XX века исследовали: Белявский Ф., Булашев Г., Ванчаков А., Кравченко Г., Миропольского С., Певницкий В., Сольский С., Тиглинов Б. Становление и развитие епархиальных училищ на севере Украины раскрыто в диссертации Грановского Г., деятельность женских епархиальных училищ в Украине в диссертациях Андиева Е., Щеглова В. Образовательная деятельность православного духовенства раскрыта в работах Степаненко Г., Шумского К., Яковенко Г., Федоренко С., Марущак В, еп. Гергомена. Развитие конфессионального бразования в Крыму XIX начале XX века освещены в работах Андреевского Ф., Ачкинази И., Ганкевича В., Дьяконова А., Непомнящего А., Моцовкиной Е., Прохорова Д., Редькиной Л.

В то же время в указанных исследованиях не достаточно подробно рассматривается образовательная деятельность святителя Гурия (Карпова), архиепископа Таврического на региональном уровне в прошлом, не были определены возможности использования его опыта в контексте возрождения духовного образования и социально-экономического, научной темы кафедры педагогики культурного развития Крыма.

**Цель исследования.** Теоретический анализ образовательной деятельности святителя Гурия (Карпова), архиепископа Таврического в середине и второй половине XIX в. Научное обоснование возможностей использования ее опыта в реформировании современной системы образования Крыма.

**Изложение основного материала исследования.** Святитель Гурий (Карпов Григорий Платонович) архиепископ Таврический и Симферопольский был образованнейшим человеком своего времени. Родился в 1814 г. в г. Саратове в семье священника Первоначальное воспитание и образование



дорослих, доросла людина, навчальна діяльність дорослого, технології навчання дорослих, андрагог.

**Резюме.** В статье предложено толкование основных понятий и представлено основные компоненты образования взрослых на основе системного подхода к изучению, анализу и обобщению психолого-педагогических фактов и явлений в процессе познания. **Ключевые слова:** образование взрослых, взрослость, содержание обучения взрослых, взрослый человек, обучение взрослых, технологии обучения взрослых, андрагог.

**Summary.** The interpretation of definition and the main components of adult education on the basis of systematical approach to the study, analysis and generalization of psychological and pedagogical facts and phenomena in the process of cognition are given in this article. **Keywords:** teaching of adults, adulthood, maintenance of teaching of adults, adult, adult learning, technology of adult learning, andragogue.

#### Література

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – Л.: ЛГУ, 1968. - 339 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Змеев С. И. Основы андрагогики. – М.: Наука, 1999. - 152 с.
4. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М.: Наука, 1985. – 128 с.
5. Лук'янова Л. Б. Концептуальні положення освіти дорослих / Л. Б. Лук'янова. – Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/Page\\_ru.htm](http://www.rusnauka.com/Page_ru.htm)
6. Мартіросян О. Розвиток освіти в Україні від 1870 р. XIX ст. До 1958 р. XX ст. (етапи реформування та подальшого розвитку) [Текст] / Олена Мартіросян // Імідж сучасного педагога. – 2010. - № 1. – С.44-48.
7. Степанова Е.И. Умственное развитие и обучаемость взрослых. – Л.: ЛГУ, 1981. – 292 с.
8. Хаджирадева С.К. Навчання дорослих як наукова проблема / С. К. Хаджирадева // Дошкільна освіта. – 2005. – № 2 (8). – С.15-22.

Подано до редакції 11.01.2012

УДК 374.71:944 (477)

### РОЛЬ АРХИЕПИСКОПА ТАВРИЧЕСКОГО ГУРИЯ, В РАЗВИТИИ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В 60-80 ГОДЫ XIX ВЕКА

*Шкарлат Лидия Петровна,*

*соискатель кафедры педагогики и управления учебными заведениями РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** С получением Украиной государственной независимости началась переоценка важных событий украинской истории, в частности роли и вклада православной церкви в развитие государства и нации, восстановление авторитета национальных духовных ценностей, их влияния на мировоззренческие ориентации людей, отказа от стереотипов абсолютного отрицания значительного вклада духовенства в отечественную культуру.

В педагогической науке выдвигаются разнообразные варианты построения оптимальной модели воспитания и образования, призванной решить проблемы молодого поколения. На фоне разрушения нормативных оснований общества,

одаренности с точки зрения наличия психологических барьеров, затрудняющих ее проявление. Программы, направленные на создание условий для развития определенных конкретных типов одаренности в рамках спецклассов, спецшкол и т.п.) реализуют «аристотелевскую линию».

3. «Платоновской линии» развития (А. А. Мелик-Пашаев, В. И. Панов и др.). Рассматривается *творческая природа психики и одаренности, которая актуализируется во взаимодействии со средой*, причем, в отличие от других подходов, допускается способность субъекта активно формировать среду. К третьей группе подходов относится, в частности, экпсихологический подход, разрабатываемый в России (В. И. Панов), преимущество которого видится в стремлении выработать теоретические основания создания образовательной среды развивающего (творческого) типа, которая обеспечила бы возможность проявления и развития потенциальных способностей учащихся, раскрытия творческого начала всех сфер их психики [3]. Программы, направленные на создание развивающей среды, способствующей самораскрытию творческого начала психики, неизбежным результатом чего становится проявление одаренности, являются практической реализацией «платоновской» линии.

М. Л. Ивлева отмечает, что, несмотря на то, что единой теории одаренности не существует, исследователи одаренности трех философских оснований используют достижения друг друга. Таким образом, в настоящее время наука одаренности находится на стадии предтеории [4].

Стремление авторов большинства современных концептуальных моделей одаренности, к созданию относительно простых, логически ясных схем подчас приводит к схематизированному, упрощенному представлению об этом сложном психическом явлении. Поэтому стоит обратиться сразу к наиболее популярной и принимаемой большинством современных специалистов идее – концепции человеческого потенциала американского психолога Дж. Рензулли. Согласно его учению, одаренность представляет собой сочетание трех характеристик: интеллектуальных способностей (превышающих средней уровень); настойчивости (мотивация, ориентированная на задачу); творческой. Эта концепция дает ответы на вопросы о том, по каким параметрам выявлять одаренность, как прогнозировать её развитие, на что ориентироваться в обучении. Важно, что автор относит к одаренным не только тех, кто по всем трем основным параметрам превосходит сверстников, но и тех, кто демонстрирует высокий уровень хотя бы одному из параметров. Таким образом, контингент одаренных существенно расширяется по сравнению с тем небольшим процентом детей, которых обычно выявляют при помощи тестов интеллекта, креативности или по тестам достижений.

В качестве компромиссного варианта выступают многофакторные модели одаренности, более востребованные в образовательной практике (Щебланова, Хеллер) [8;11]. Но реальная образовательная практика в массовой школе по-прежнему чаще всего базируется на имплицитных представлениях педагогов о детской одаренности. В октябре 2009 года, состоявшаяся в Москве конференция «Психолого-педагогические проблемы одаренности: Теория и практика» показала, что при огромном росте конкретно-научных разработок, проблематика одаренности как в отечественной, так и в мировой психологической литературе пока не имеет отчетливых очертаний, а понятие одаренности не приобрело четких параметров [10].

Многие зарубежные исследователи считают неполным определение

одаренности только через интеллектуальные факторы. Так, Д. Векслер пришел к выводу, что общая одаренность есть проявление всей личности в целом и зависит от мотивов, эмоциональной устойчивости, воли и любознательности индивида (В. С. Юркевич, 1971). Вебб (1915), В. Александер (1935) и Р. Кэттелл (1933) на основании большого числа экспериментальных исследований доказали, что целый ряд черт личности, таких, как интересы, способность к волевым усилиям, некоторые особенности темперамента, определяют в значительной степени уровень умственных достижений индивида. В. Александером даже были введены дополнительно к фактору "G", факторы «х» – интересы индивида и «z» – черты темперамента (В. С. Юркевич, 1971).

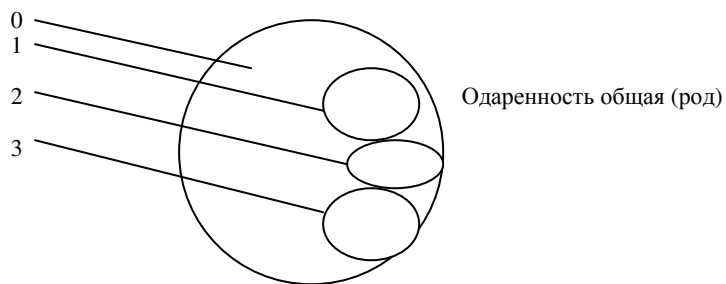
**Изложение основного материала исследования: анализ проблемы.** В преддверии создания психологической теории одаренности приходится пересматривать ее исходные положения. Остановимся на трех из них.

1. Различия представлений о феномене одаренности житейской и научной психологии. В житейском обиходе, когда говорят об одаренных детях, то подразумевают *высокий уровень способностей*, значительно отличающийся от среднего (В. С. Юркевич). Это педагогический подход, утвержденный «Рабочей концепцией одаренности» (Россия, 2004).

В психологической литературе (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов) одаренность обозначает вообще *любой уровень способностей* [4] – психологический подход, реализуемый в педагогике при работе с обычными детьми.

В результате того, что понятие «одаренность» педагогами и психологами трактуется по-разному, происходит некорректное приравнивания терминов «одаренный ребенок» и «одаренность».

С помощью законов формальной логики, применив круги Эйлера, легко развести эти понятия, обозначив родовое понятие «общая одаренность» (рис. 3) и «ребенок» (рис. 4) большими кругами, видовые понятия – маленькими «кружками».



**Рис. 3. Круги Эйлера понятия «одаренность»:**  
0, 1, 2, 3 – уровни интеллекта

Американский психолог Дэвид Векслер, обследовав 1,7 тыс. людей, предложил следующую классификацию показателей общей (интеллектуальной) одаренности, выделив 7 уровней одаренности.

Таким образом, родовое понятие «общая одаренность» включает уровни

суспільному (колективному) і сімейному (особистому) житті. Це пов'язано з навчанням дорослої людини в галузі філософії, соціології, психології, педагогіки, андрагогіки, медицини, права, економіки. Особливостями змісту всіх напрямів освіти дорослих, крім загальної середньої й професійної, є функціональна залежність її від потреб конкретної особистості й відсутність твердого її прив'язки до традиційних рівнів освіти (початкова, середня, вища).

Отже, освіту дорослих можна визначити як сферу освітніх послуг (формальної й неформальної освіти) для осіб, віднесених до дорослих, які навчаються. Саме розвиток цієї сфери освіти привів до значних змін сучасної освіти, благодійно вплинув на розвиток формальної, традиційної освіти і привів до появи нових форм і видів навчання людей у різному віці. Розвиток дорослих поставив перед ученими, які займаються проблемами освіти, нові питання й проблеми, змусив переглянути деякі погляди на сам процес навчання, на освітню справу.

Головна погроза наших днів для людства – стрімке відставання здатності людини справлятися зі змінами в навколишньому її світі від темпів цих змін. До такого висновку прийшли ще в 1970-і роки західні учені: філософи, соціологи, едукологи (учені в галузі теорії розвитку освіти). Слідом за найбільшим американським діячем в галузі освіти дорослих М.Ш.Ноулзом вихід із кризи компетентності можна побачити у створенні «надзвичайної» програми доведення компетентності покоління дорослих людей до того рівня, який необхідний для їхньої діяльності, адекватної умовам постійних змін» навколишнього світу.

Безсумнівно, величезної важливості стратегічне завдання – підготовка молодого покоління. Але економічні, соціальні, моральні проблеми сьогодишнього світу не можуть чекати свого рішення до завтра. Виходить, необхідно починати термінові заходи для підвищення компетентності дорослих людей, тих, на чийх плечах лежить відповідальність за сьогодишнє життя.

У результаті досить непрості еволюції в країні склався складний, але неструктурований, недостатньо організований конгломерат різних видів і форм навчання дорослих, котрий ще не став підсистемою освіти дорослих, складовою частиною сфери безперервної освіти, сфери освітніх послуг.

**Висновки.** Освіта дорослих (ОД) - це практика навчання та просвіти дорослих, яка відбувається після завершення формальної освіти та виходу людини на ринок праці. Під формальною освітою розуміється шкільна, професійно-технічна або вища освіта. ОД - це навчання, яке часто відбувається за допомогою курсів «перепідготовки», «підвищення кваліфікації» у спеціальних центрах, коледжах, вищих учбових закладах або на тренінгах громадських організацій. ОД - також часто асоціюється з підготовкою трудових ресурсів, освітою на робочому місці (наприклад, корпоративні тренінги), професійним розвитком, яким займаються роботодавці, недержавні некомерційні та комерційні організації. Концепція дорослої освіти включає також аспекти соціального, громадського та індивідуального навчання та розвитку людини.

**Резюме.** У статті означено ключові поняття та представлено основні компоненти навчання дорослих на основі системного підходу до вивчення, аналізу та систематизації психолого-педагогічних фактів та явищ у процесі пізнання. **Ключові поняття:** освіта дорослих, дорослість, зміст освіти

Технології навчання дорослих – способи реалізації змісту освіти дорослих, оптимальні й ефективні для віку та фізичного стану дорослої людини, що передбачають взаємодію змістової, процесуальної, мотиваційної, організаційної складових. Вони сприяють диференціації та індивідуалізації освітніх програм на основі врахування набутих раніше знань і професійного досвіду людини, активізації діяльності, розкриттю потенціальних можливостей, виробленню практичних навичок для розв'язання конкретних задач, оцінюванню ступеня засвоєння матеріалу тощо.

Андрогаг – організатор навчання дорослих, консультант, співавтор індивідуальної програми навчання, який поєднує у своїй професійній діяльності й інші функції (надає допомогу у поновленні мотивації до навчальної і професійної діяльності, володіє змістом як андрагогічної, так і професійної діяльності, тих хто навчається, методологією андрагогічного супроводу самоосвіти дорослих (цільове підвищення кваліфікації, випереджене навчання основам науково-дослідної роботи, допомога у створенні проектів професійного й особистісного розвитку тощо) [5].

Зміст освіти дорослих повинен відповідати конкретним потребам конкретних людей і охоплювати практично всі аспекти життя, всі галузі знань. З достатнім ступенем умовності вона може бути підрозділена на два основних змістовних блоки: 1) соціально-рольовий і 2) загальнокультурний, або загальноорозвивальний.

Освіту дорослих, що пов'язана із задоволенням освітніх потреб у рамках першого змістовного блоку, можна підрозділити на три групи:

- професійна (пов'язана із задоволенням потреб становлення й удосконалювання особистості як працівника, учасника виробничої сфери);
- сімейно-побутова, що задовольняє потреби в становленні й розвитку умінь, навичок, знань і особистісних якостей, необхідних для ефективного виконання ролей членів родини;
- соціальна, орієнтована на розвиток і вдосконалювання функцій людини як члена суспільства, громади, соціальної групи.

Загальнокультурну освіту дорослих, у свою чергу, можна підрозділити на:

- загальну середню, потреби в завершенні загальної середньої освіти;
- освіта, що задовольняє потреби індивіда в розвитку своєї особистості;
- освіта, що спрямована на підтримку й розвиток свого здоров'я;
- освіта, що задовольняє потреби людини в змістовному проведенні дозвілля.

Зміст загальної середньої освіти дорослих не повинен носити принципових відмінностей від загальної середньої освіти недорослих, тому що мета цього напряму – дати дорослій людині можливість придбати знання й навички, еквівалентні загальнодержавному стандарту загальної середньої освіти.

Основні особливості змісту загальної середньої освіти дорослих зводяться до двох моментів. Перший – сполучення загальноосвітньої підготовки з професійною й загальнокультурною. Другий – багаторівневість змісту, що передбачає різний обсяг і різний ступінь оволодіння навчальним матеріалом.

Соціально-рольова освіта дорослих, яка сприяє самовизначенню людини в різних сферах діяльності, покликана дати можливість людині придбати або вдосконалити її професійні знання, уміння, навички, необхідні у сфері виробничого життя; знання, уміння, навички і якості, необхідні їй у

інтелектуального розвитку.

Таблиця 1

Уровни общей (интеллектуальной) одаренности

№ п/п	IQ (показатель)	Уровень интеллектуального развития	%
1	130 ≥	Весьма высокий	2,2
2	120–129	Высокий	6,7
3	110–119	Хороший	16,1
4	90 –109	Средний уровень	50,0
5	80–89	Сниженная норма	16,1
6	70–79	Пограничный уровень	6,7
7	69 ≤	Умственный дефект	2,2

В родовом понятии «ребенок» два видовых понятия – «одаренный ребенок», по-видимому, актуально одаренный, и «нормальный» ребенок. В последнее время появился термин «нормальная одаренность», под которую можно подвести понятие «потенциальная» одаренность.

Одаренный ребенок

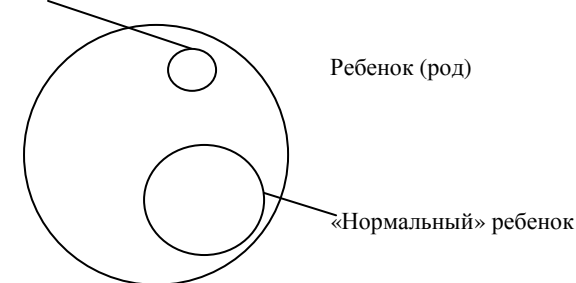


Рис. 4. Круги Эйлера понятия «ребенок»: одаренный ребенок, обычный ребенок («нормальный») – уровни детской одаренности

В таблице 2 представлены характеристики уровней одаренных детей с учетом их IQ.

Таблиця 2

Характеристика уровней одаренных детей

Характеристики детей	IQ	Частота встречаемости	%
Просветленный	+115	1 из 6	17
Умеренно одаренный	+130	1 из 50	2
Высоко одаренный	+145	1 из 1000	0,1
Исключительно одаренный	+160	1 из 30 000	0,003
Необычайно одаренный	+175	1 из 3 млн	0,00003

Таким образом, видовые понятия «одаренность» и «одаренный ребенок» относятся к разным родовым понятиям, поэтому они не тождественны. Действительно, «детская одаренность» («одаренный ребенок») – это зафиксированное ускоренное развитие ребенка (актуальный уровень), который является частью потенциальной одаренности.

Когда говорят «развитие одаренности», уровень не обозначен, скорее всего, уровень еще потенциальный.

В настоящее время известно несколько чудо детей. Например, Корейский чудо-ребенок родился в 1962 году и до сих пор является рекордсменом книги рекордов Гиннеса как обладатель самого высокого IQ – 210. В возрасте 4 лет мальчик умел читать на японском, корейском, немецком и английском языках. Когда ему исполнилось 5 лет, Ким решил одну из сложнейших вероятностных дифференциальных уравнений.

II. Понятие «одаренность», введенное советской психологической школой, – психологическое, отражает особенности развития ребенка и его способностей. По отношению к одаренности оно редуцированное, так как ставит знак равенства между способностями и одаренностью. Не трудно видеть, что второе понятие является собирательным и включает всех детей, даже с низкими способностями. Примечательно, что в самом названии данной теоретической модели Дж. Рензулли использует вместо термина «одаренность» термин «потенциал». Это свидетельство того, что данная концепция – своего рода универсальная схема, применимая для разработки системы воспитания и обучения не только одаренных детей. Сейчас многие считают, что все здоровые дети одарены.

III. Возникла потребность нового взгляда на интеллект. Наиболее современные исследования показывают, что более мощным предиктором ВВП, чем интеллект (Hunt, 2008), являются показатели по PISA (Программа международной оценки обучающихся: мониторинг знаний и умений в третьем тысячелетии). Р. Линн ] (Lynn, 2008) установил высокую связь показателей среднего интеллекта по странам и результатов международных исследований качества образования (PISA и TIMSS),  $r = 0.9$  [6]. Данное обстоятельство под собой имеет основание. В интеллект сейчас включают не только IQ, но способность к мышлению, креативность. Установлено, что интеллект имеет уровневую структуру – 4 уровня [2]. Роль умственных способностей – интеллекта ребенка – это проблема обучения и развития, она была и остается одной из стержневых в педагогической психологии. Ее решение служит фундаментом для дидактики и методики обучения и воспитания. В последнее время, в век вычислительной техники, назрела необходимость пересмотреть уровни интеллекта, их роль в обучении, что и попытался сделать А. Г. Борцов.

**Интеллект уровня 0:** способность объекта решать известные «задачи» известными, неизменными методами. Характеризуется скоростью нахождения решений и качеством известных методов (решений). Может быть описан числом – коэффициентом интеллекта (IQ).

**Интеллект уровня 1:** способность объекта улучшать, оптимизировать известные решения задач известных классов. Это способность обучаться, совершенствоваться эволюционным путем. Характеризуется обучаемостью – скоростью обучения и эффективностью – количественным увеличением величины интеллекта уровня 0.

**Интеллект уровня 2:** способность объекта находить новые решения задач

освітніх особистісних потреб, не регламентоване місцем здобуття, терміном та формою навчання, заходами державної атестації;

*Неперервна освіта* – набуття особою знань, умінь і навичок впродовж життя для інтелектуального, культурного і духовного розвитку особистості;

*Освітня потреба* – усвідомлена особою необхідність набуття певних знань і умінь, які раніше були відсутні або втрачені;

*Освітні послуги* – діяльність фізичних та юридичних осіб у сфері формальної та неформальної освіти, яка спрямована на задоволення потреб людини в надбанні нею нових знань і розвитку індивідуальних здібностей;

*Навчальні заклади та установи освіти дорослих (освіти впродовж життя)* – спеціалізовані заклади та установи освіти, або навчальні заклади, організації, підприємства та їх підрозділи, які надають освітні послуги в сфері формальної та неформальної освіти;

*Освітньо-інформаційна діяльність* – це діяльність, спрямована на оперативне задоволення потреб особи в отриманні інформації про досягнення в різних галузях знань, яка сприяє підвищенню її освітнього рівня.

*Освіта дорослих* – пролонгований процес і результат розвитку людини (особистості, громадянина, індивідуальності, фахівця), що відбувається упродовж усього життя, завдяки якому дорослі розвивають свої здібності або підвищують професійну кваліфікацію.

*Дорослість* – етап онтогенезу, для якого характерні найвищий рівень розвитку духовних, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей людини. На цьому етапі виникають специфічні особливості Я-концепції, спонукальної та емоційної сфер особистості, змінюється спосіб життєдіяльності (створення сім'ї, сімейні стосунки, батьківські функції, кар'єра, творчі досягнення тощо).

*Зміст освіти дорослих* – обумовлені цілями і потребами суспільства вимоги до системи знань, умінь і навичок, світогляду, громадських і професійних якостей спеціаліста, що формуються у процесі андрагогічно орієнтованого навчання із урахуванням перспектив розвитку науки, техніки, технологій і культури [5].

*Дорослий учень* – особа дзідатного віку, соціально зріла, у цілому сформована особистість, яка у різний спосіб поєднує навчальну діяльність із зайнятістю у сфері оплачуваної праці. Для неї навчання не є основним видом діяльності, оскільки відбувається одночасно, паралельно з іншим видом діяльності (професійною та ін.), сімейним життям. До дорослих учнів належать: учні вечірньої заочної, загальноосвітньої школи, які працюють; студенти вечірнього й заочного відділень у закладах середньої і вищої професійної освіти; аспіранти-заочники; особи, які проходять той або інший курс за дистанційною формою навчання; ті, хто опановує професію на робочому місці; слухачі курсів й інститутів підвищення кваліфікації; особи, які проходять підготовку або перепідготовку у зв'язку із змінами у змісті їхніх трудових функцій; особи, які опановують нову професію в курсовій або іншій формі; учасники програм рольової освіти; учасники програм неформальної освіти, що мають аматорське спрямування; особи, які займаються керованою самоосвітою.

*Навчальна діяльність дорослого* – цілеспрямований процес, у ході якого набуваються нові знання, формуються вміння, розширюється й поглиблюється усвідомлення життєвих явищ і процесів, збагачуються здібності особистості та її творчий потенціал.

цей відомий психолог, відбувається “діалектична взаємодія прагнення вперед і руху назад, що одночасно є битвою між страхом і мужністю” [8, с.16]. Прагнучи до життя неабсолютної мети, дорослі жадають її досягти, внести якісь позитивні зміни у своєму житті, роботі, соціальному стані, але, з іншого боку, у них виникає страх перед узятою на себе відповідальністю за навчання: звичка до стабільного положення речей вступає в протиріччя з неминучими змінами, які відбуваються. Дорослих турбують сумніви у своїх здібностях до навчання, страх, що в процесі навчання будуть виявлятися їхня неграмотність, невміння учитися, що неминуче при цьому порівняння їх з іншими, хто навчається, буде не на їхню користь. Кожний із власного досвіду знає, що нам зовсім не подобається виглядати в чужих очах гірше, ніж хотілося б. У деяких дорослих людей викликає почуття широкосердечного дискомфорту сама ідея повернення в шкільні стіни, до шкільних парт, дошки. Усі ці фактори й умови значно впливають на весь процес навчання, і їх обов'язково варто враховувати при організації навчання дорослих людей.

С.І.Змейов підкреслює, що навчання – це складний процес, який включає в себе складні види психічної та практичної діяльності різних людей (тих, хто навчається, та тих, хто навчає), а його організація залежить від багатьох факторів і компонентів: особливостей активних учасників (тих, хто навчається, та тих, хто навчає) і характеру пасивних компонентів (змісту, засобів і джерел, форм і методів), процесу навчання, умов його організації.

Організаційно-діяльнісний підхід дозволяє наочно уявити собі складну взаємодію зазначених елементів (учасників) цього процесу. Організація процесу навчання дорослих людей має свою яскраво виражену специфіку, обумовлену їхніми фізіологічними, психологічними, соціальними, професійними особливостями, їхніми специфічними характеристиками в процесі навчання, тобто дорослих, які навчаються.

Освіта дорослих має свій понятійно-термінологічний апарат. До нього входять такі поняття як: «освіта дорослих», «дорослість», «зміст освіти дорослих», «Дорослий учень», «Навчальна діяльність дорослого», «Технології навчання дорослих», «Андрого» і т.д. Спробуємо розглянути їх.

*Освіта* - процес і результат розвитку, виховання, навчання особи.

*Доросла особа* – особа, яка має психофізіологічну і соціальну зрілість, цивільно-правову дієздатність, певний освітній та/або освітньо-кваліфікаційний рівень;

*Освіта дорослих* (освіта впродовж життя) - цілеспрямований процес розвитку і виховання особистості шляхом реалізації освітніх програм та послуг, здійснення освітньо-інформаційної діяльності в межах та поза межами загальної середньої, професійно-технічної, вищої та післядипломної освіти.

*Освіта дорослих* – пролонгований процес і результат розвитку людини (особистості, громадянина, індивідуальності, фахівця), що відбувається упродовж усього життя, завдяки якому дорослі розвивають свої здібності або підвищують професійну кваліфікацію.

*Формальна освіта* – освіта, спрямована на одержання або зміну освітнього рівня та/або кваліфікації в навчальних закладах та установах освіти згідно з визначеними освітньо-професійними програмами і терміном навчання, заходами державної атестації, що підтверджується отриманням відповідних документів про освіту;

*Неформальна освіта* – здобуття знань, умінь і навичок для задоволення

известных классов. Его реализация во многом зависит от внешних условий, от того, существуют ли, в принципе, новые, более эффективные решения этих классов задач. Находит себе новые применения по мере возрастания величины интеллекта уровня 0.

**Интеллект уровня 3:** способность объекта находить (создавать) решения для ранее неизвестных классов задач. Способность решать любые новые задачи. Важнейшая составляющая – это способность к обнаружению новых задач и формулировке их условий.

В своей работе А. Г. Борцов в соответствии с принципами педагогической психологии рассматривает соотношение обучения и развития с точки зрения теорий С. Л. Рубинштейна и Л. С. Выготского, описанные более восьмидесяти лет назад. Однако эти положения в некоторой модификации существуют и в современной психологии, имея под собой соответствующее фактическое обоснование как экспериментального, так и практического характера.

Решение проблемы соотношения обучения и развития теснейшим образом связано с концепцией зоны ближайшего развития (ЗБР), автором которой является Л. С. Выготский. Зона ближайшего развития – это расхождение между уровнем актуального развития (он определяется степенью трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно) и уровнем потенциального развития (которого ребенок может достигнуть, решая задачи под руководством взрослого и в сотрудничестве со сверстниками), рис.5.

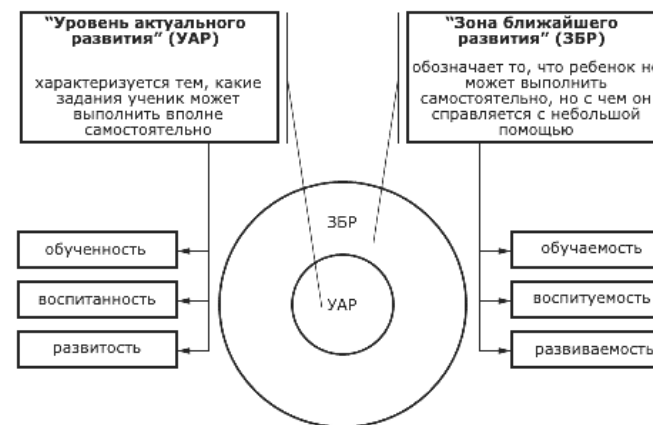


Рис. 3. Уровни развития одаренности

Основными «пластами» уровня актуального развития являются обученность, развитость и воспитанность, а зоны ближайшего развития – обучаемость, развиваемость, воспитуемость.

Обучаемость в широком смысле слова – способность к усвоению знаний и способов действий, готовность к переходу на новые уровни обученности. Признаками обучаемости считаются: активность ориентировки в новых условиях; перенос известных способов решения задач в новые условия;

швидкості формування нових понять і способів діяльності; темп, економічність (кількість матеріалу, на якому вирішується завдання, кількість шагов), робочі здібності, вимогливість; і, головне, – вразливість до впливу допомоги іншого людини, яка може бути виміряна кількістю дозованої допомоги, необхідної дитині для виконання завдання.

**Висновок.** Загальноприйнята концепція навчання вимагає від учасників наявності інтелекту лише 0-го і, частково, 1-го рівня. Сучасна система середнього і, вищого освіти фактично спрямована на розвиток тільки 0-го рівня інтелекту. Найважливішою задачею людства є переорієнтація освіти на розвиток 2-го і 3-го рівня інтелекту.

Робота з високодарними дітьми, В. С. Юркевич коротко описала три етапи розвитку високих здібностей (дарованості):

1. Розвиток здібностей відбувається тільки в той момент, в якому дитина отримує позитивні емоції.

2. Для розвитку здібностей необхідно постійне підвищення складності основної діяльності дитини (як навчання, так і позаурочної діяльності).

3. Діяльність, щоб бути розвиваючою, повинна для дитини представляти значущу цінність (по внутрішній мотивації).

За словами В. С. Юркевич, для успішної реалізації творчої дарованості для особа дарованих обов'язково домінуючий життєвий проєкт – план створення себе [12].

Учитывая структуру інтелекту, як базової характеристики дарованості була виділена творча активність людини як проявлення творчої природи психіки і її розвитку. С цієї точки зору дарованість представляє як: 1) системне властивість психіки, 2) розвиваюче властивість психіки, 3) індивідуальна характеристика пізнавального, емоційного і особистісного розвитку учасника.

В даний час в області дарованості існують суттєві проблеми розвитку кращих до досягнення психологічної теорії дарованості. Важливими особливостями сучасного розуміння дарованості є те, що вона розглядається як інтегральне і динамічне властивість особистості і визначається:

1) необхідністю зміни «діагностики відбору» на «діагностику розвитку»;

2) потребою побудови змісту навчальної діяльності дітей в залежності від рівня дарованості;

3) визнанням креативності як ядра дарованості людини (А. М. Матюшкін).

**Резюме.** Стаття присвячена психологічній концепції дарованості, що знаходиться в стані передтеорії. Розглянуто три її філософські засади. Показано рівневу структуру дарованості, що трактується як здатність (потенціал). За допомогою методу кіл Ейлера встановлено нетотожність понять «дарованість» і «дарована дитина» та визначено їх видову організацію. У родовому понятті «дарованість» описано чотири рівні інтелекту. У родовому понятті «дитина» розглядається два види понять – «дарована дитина» – актуально дарована та «нормальна дитина» – потенційно дарована. Потенційний рівень розглядається як зона найближчого розвитку. **Ключові слова:** структура природного таланту, потенційних і актуальних рівнів, видів

Визначення можливостей і здібностей дорослих людей до навчання є ще одним компонентом психолого-педагогічних основ навчання дорослих. Для цього потрібен детальний аналіз фізіологічних, соціальних, побутових, виробничих факторів, що сприяють або заважають процесу навчання дорослої людини. Природно, із віком деякі фізіологічні функції людського організму, пов'язані з процесом навчання, трохи слабшають: знижуються зір, слух, погіршуються пам'ять, швидкість і гнучкість мислення, швидкість реакції. Однак, по-перше, ці негативні явища виникають після п'ятдесяти років. По-друге, поряд із цим з'являються позитивні якості, що сприяють навчанню: життєвий досвід, ґрунтованість, раціональність умовиводів, схильність до аналізу і т.ін.

Експерименти американських психологів показали, що в тих випадках, коли при навчанні необхідна глибина розуміння, осмислення, здатність спостерігати, робити висновки, дорослі це роблять краще, ніж молоді. Правда, майже у всіх випадках дорослі програють молодим у швидкості засвоєння матеріалу, у швидкості виконання навчальних завдань тощо. На наш погляд, справедливо вважає американський учений І.Лорд, що це аж ніяк не свідчить про нездатність дорослих до навчання [8, с.17].

Деякі вчені (Ітельсон Л.Б., Вербицький А.А., Кнох А.І. та ін.) думають, що можна говорити про рухливі, що знаходяться в стадії формування, і застиглих, сформованих інтелектуальних здібностях. Рухливі – розглядаються як здатні пристосовуватися до вирішення будь-яких завдань. Вони майже не залежать від досвіду, впливу культури, утворення, пов'язані з нейрофізіологічними структурами людини. Ці здібності з віком слабшають. Сформовані здібності, навпаки, містять у собі такі вміння, придбані людиною в результаті навчання, життєвого досвіду, впливу культури, цивілізації, як словесне спілкування, арифметичні навички, індуктивне мислення. З віком вони не слабшають, а підсилюються. Інші вчені, зокрема канадці Д.Г.Брендедж і Д.Макейчер, взагалі вважають, що з віком слабшають невербальні здібності людини, тобто ті, котрі не пов'язані з мовленнєвою діяльністю, а вербальні здібності зростають [8, с.18]. “З віком, – вважає Ю.М.Кулюткін, – різні психофізіологічні функції стають усе більш взаємозалежними, інтегрованими в деякий цілісний ансамбль, – це, очевидно, дозволяє людині компенсувати недоліки в розвитку однієї функції (наприклад, пам'яті) за рахунок розвитку іншої (наприклад, мислення)” [4, с.21]. Мислення дорослих, відзначає Е.І.Степанова, відрізняється більш гнучкими переходами у взаємозв'язках образних, логічних і діючих компонентів, ніж у молодих [7, с.22]. Дослідженнями різних учених (Хуберман А.М., Степанова Е.І. та ін.) і самим життям доведено, що здібності до навчання дорослих людей від 20 до 60 років істотно не змінюються. А у людей розумової праці ці здібності зберігаються довше [8, с.20].

Можливості навчання кожної конкретної людини, природно, залежать від того, наскільки виснажлива праця, яку виконує вона на роботі, наскільки великі обов'язки в родині, в побуті, скільки вільного часу в неї залишається для навчання, які навчальні заклади доступні їй (територіально, за термінами, формами навчання тощо). Однак головні труднощі дорослої людини носять психологічний характер. Говорячи про основні потреби особистості, А.Маслоу відзначав, що “потреба в знаннях інтегрується зі страхом перед знаннями, із тривогою, із потребою в безпеці й впевненості”. У процесі навчання, вважає

сприймає себе відповідальним або відповідальною за своє власне життя. У такому ж ключі визначає дорослу людину і російський учений Ю.М.Кулюткін: "Це, насамперед, соціально сформована особистість, здатна до самостійного і відповідального прийняття рішень відповідно до норм і вимог суспільства. Це суб'єкт суспільно-трудова діяльності, що веде самостійне життя: виробниче, суспільне, особисте. Він самостійно приймає рішення, активно регулює своє поведіння" [4, с.12]. Усе ж, природно, існують вікові рамки дорослого періоду життя людини, обумовлені вченими по-різному. Е.І.Степанова дорослість відносить до 18-40 років, Ю.М.Кулюткін – до 16-70 років, англійський учений Д.Б.Бромлі, з яким погоджується Б.Г.Ананьєв, – до 21-65 років [1, с.131-135; с.13-15; с.53-54].

Відомий французький дослідник і практичний працівник освіти дорослих Р.Мюккієллі називає дорослими тих чоловіків і жінок, яким більш 23 років і вони включилися в професійне життя, взяли на себе активні соціальні ролі та сімейні обов'язки. Вони уже вийшли з того типу відносин залежності та типу мислення, які характерні для дитинства й отрочества. Вступили в соціальні відносини іншого типу взаємозалежності, вони взяли на себе обов'язок з організації свого життя, "тимчасового обр'ю" (своїх особистих і громадських планів), вони володіють досить прагматичним, реалістичним розумінням соціальної включеності, положенням, можливостями та прагненнями" [8, с.19].

Отже, до дорослих людей можна зарахувати будь-яку людину, яка в житті поводить усвідомлено й відповідально, яка зайнята певною справою. Здається, що й серйозні заняття навчання можна віднести до виконання відповідальної ролі. Доросла людина, на відміну від недорослої, має відносно сформовані фізіологічні й психологічні функції, зокрема мислення й емоційно-вольову сферу. Доросла людина відрізняється досить високим рівнем самосвідомості: вона усвідомлює себе усе більш самостійною, самокерованою особистістю, незалежною в матеріальному (економічному), юридичному, моральному, психологічному відношеннях. Важлива відмінність дорослої людини – наявність у неї великого обсягу життєвого досвіду, що виступає в трьох різновидах: побутовий, професійний, соціальний. За твердженням С.І.Змейова, доросла людина – це особа, що володіє фізіологічною, психологічною, соціальною, моральною зрілістю, економічною незалежністю, життєвим досвідом і рівнем самосвідомості, достатніми для відповідального самокерованого поведіння [7, с.68].

Аналіз науково-методичної літератури показує, що ми можемо визначити дорослого, який навчається, як людину, що володіє п'ятьма основними характеристиками, які відрізняють його від недорослих, що навчаються:

- він усвідомлює себе все більш самостійною, самокерованою особистістю;
- він накопичує все більший запас життєвого (побутового, професійного, соціального) досвіду, що стає важливим джерелом навчання його самого і йогоколег;
- його готовність до навчання (мотивація) визначається його прагненням за допомогою навчальної діяльності вирішити свої життєво важливі проблеми і досягти конкретної мети; він прагне до невідкладної реалізації отриманих знань, умінь, навичок і якостей;
- його навчальна діяльність значною мірою обумовлена тимчасовими, просторовими, професійними, побутовими, соціальними факторами (умовами).

концепцій.

**Резюме.** Стаття посвячена психологічній концепції одаренності, що знаходиться в основі передтеорії. Розглянуті її три філософські основи. Показана рівнева структура одаренності, трактується як можливість (потенціал). Методом кругів Ейлера встановлена нетотождественність понять «одаренність» і «одарений ребенок» і визначена їх видова організація. В родовому понятті одаренність описана чотири рівня інтелекту. В родовому понятті «ребенок» дається два видових поняття – «одарений ребенок» – актуально одарений, і «нормальний» ребенок – потенціально одарений. Потенціальний рівень розглядається як зона найближчого розвитку. **Ключевые слова:** структура одаренності, потенціальний і актуальний рівні, видові поняття.

**Summary.** The article is devoted to the psychological concept of giftedness being in a before-theoretical statement. Its three philosophical bases are considered. The giftedness levels structure treated as a potential is shown. Non-identity of giftedness / gifted child concepts and their specific organization are determined by Euler circles' method. The four levels of intelligence in the generic giftedness' concept are described. In the generic child's conception the two specific concepts of gifted child are offered: "actual gifted child" and "normal child" as potentially gifted. Potential level is regarded as the zone of proximal development. **Keywords:** the structure of endowment, potential and urgent levels, specific concepts.

#### Література

1. Баграмянц М.Л. Основные этапы становления психологической концепции одаренности / М.Л. Баграмянц // Вестник Московского государственного открытого университета, серия «Психологические науки». – 2009. – №1.
2. Борцов А.Г. К вопросу об учете роли интеллекта и психического развития в соционике /А.Г. Борцов //Тезисы статьи были представлены в виде доклада на V конференции НСО «Соционика. Границы применимости и методы исследования» (11-12 апреля 2009 г).
3. Дубинский А.Г. К определению понятия "интеллект" //Искусственный интеллект. – 2001. – №4. См.<http://dubinsky.nm.ru/pub/00x2/00x2.htm>
4. Ивлева М.Л. Философские основания психологической концепции одаренности: диссертация ... доктора философских наук: 09.00.08 / Ивлева М.Л. – М., 2009.– 450 с.: ил.
5. Лазурский А.Ф. Избранные труды по общей психологии. К учению о психической активности. Программа исследования личности. Серия: Российские психологи: Петербургская научная школа. – СПб.: Алетей, 2001. – 192 с.
6. Линн Ричард. Интеллект и экономическое развитие / Ричард Линн // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2008 – Т. 5. – № 2. – С.89-108.
7. Психология и педагогика: учебное пособие / Николаенко В.М., Залесов Г.М., Андрияшина Т.В. и др.; отв. ред. канд. филос. наук, доцент В.М. Николаенко / В.М. Николаенко, Г.М. Залесов, Т.В. Андрияшина. – М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 2000. – 175 с.
8. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе / А. И. Савенков. – М.: Академия, 2000. – 232 с.
9. Тесленко В.В. Педагогическая система развития творческой одаренности

школярів: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Луганський держ. педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка / В.В. Тесленко. – Луганськ, 2000. – 16 с.

10. Ушаков Д.В. Работа с одаренными детьми сквозь призму государства: доклад на конференции «Психолого-педагогические проблемы одаренности: Теория и практика» / Д.В. Ушаков. – М.: МГППУ. 10 октября 2009.

11. Щербанова Е.И. Одаренность как психологическая система: структура и динамика в школьном возрасте / Е.И. Щербанова: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 М., 2006. – 311 с.

12. Юркевич В.С. Инновационные стратегии работы с одаренными детьми и подростками: публичная лекция / В.С. Юркевич. – М.: МГППУ, 27 января 2010. <http://flogiston.ru/news/education/Yurkewich>

Подано до редакції 12.01.2012

УДК 7.071.2:378.4

### ІСТОРИЧНІ ВИТОКИ РЕЖИСУРИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

*Мозговий Віктор Леонідович,*

*кандидат педагогічних наук,*

*декан факультету культури й виховання*

*Миколаївського державного аграрного університету, м. Миколаїв*

*науковий кореспондент відділу теорії*

*та історії педагогічної майстерності*

*Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України*

**Постановка проблеми.** Педагогічна дія у сучасному освітньому просторі представляє собою досить складний процес суб'єктно-суб'єктної взаємодії, реалізація якого потребує від учителя високого рівня професійної підготовки. Активізувати навчально-пізнавальну діяльність учнів у рамках уроку стає все проблематичніше. Незважаючи на те, що у цій проблемі фігурують соціальні, психологічні, моральні чинники на першому місці все одно залишається особистість учителя та, відповідно, його майстерність організувати педагогічну дію.

Враховуючи стрімкий розвиток інформаційних технологій, сучасний учитель усе частіше починає замислюватися над питанням дієвості педагогічної дії на уроці, у позанавчальній, виховній діяльності. Вирішуючи складні дидактичні завдання у контексті повсякденної педагогічної діяльності, учитель постійно знаходиться у творчому пошуку підходів, методів, прийомів, засобів організації і реалізації педагогічної дії, яка, у свою чергу, потребує від учителя особливої професійної функції. Привабливим видається той факт, що практично кожен учитель щоденно використовує цю функцію як засіб реалізації педагогічної дії. Мова йде про режисуру педагогічної дії. Проте опис цього педагогічного феномену у фаховій літературі має фрагментарний характер, що обумовило наше дослідження витоків режистури педагогічної дії.

**Аналіз останніх досліджень.** Актуалізація розвитку акторських і режисерських умінь у педагогічних працівників безпосередньо пов'язана з театральною педагогікою. Проте слід зазначити, що у контексті проблеми становлення педагогічної майстерності вчителя вказані питання також досить актуальні.

УДК:81.243

### ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ АНДРАГОГІКИ. НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

*Сітало Олена Олексіївна,*

*аспірантка*

*Полтавського національного педагогічного університету, м. Кременчук*

**Постановка проблеми.** Сьогодні дорослі предствалють собою потужний потенціал в процесі конструктивного розвитку суспільства, адже найбільш мобільно. Групою, яка здатна швидко і адекватно реагувати на поточні зміни та реорганізаційні процеси, є люди віком від 20 до 46 років. Ось чому необхідність вирішення проблем неперервної освіти є актуальною і своєчасною.

**Аналіз останніх досліджень.** Нами використано надбання і дослідження українських учених, котрі мали великий внесок у розвиток національної педагогічної науки та освітньої парадигми. Це фундаментальні праці з:

- історії розвитку безперервної освіти (С. Гончаренко, І. Зязюн, Н. Ничкало, В. Луговий, М. Падун, С. Крисюк, С. Нікітіна, Г. Троцько);

- історії розвитку освіти дорослих (Л. Вовк, Н. Протасова, Л. Сігаєва, В. Пуцов, С. Болтівець, Л. Лук'янова, О. Мартіросян ). [6, с. 44-45]

**Мета статті:** на основі системного аналізу означити ключові поняття «освіта дорослих», «дорослість», «зміст освіти дорослих», «Дорослий учень», «Навчальна діяльність дорослого», «Технології навчання дорослих», «Андрогог», виокремити основні компоненти навчання дорослих.

**Виклад основного матеріалу.** На сьогоднішній день не існує єдиних підходів щодо визначення терміна “доросла людина”. Це пояснюється тим, що залежно від розуміння самого суб'єкта процесу навчання будується і теорія навчання, і його організація. Неможливо розглядати цей феномен без урахування соціологічної, психологічної, педагогічної та інших точок зору.

Загальне визначення дорослої людини дане у 1976 р. на Генеральній сесії ЮНЕСКО в Найробі. Вона називає дорослим “усяку людину, яку визнали дорослою у тому суспільстві, до якого вона належить”. Для міжнародної організації цього визначення, напевно, досить. Однак для практичної організації навчання в конкретній країні воно мало що дає. Більш широке визначення цього терміна пропонують американські вчені Г.Г.Даркенвальд і С.Б.Мерріем. Вони вважають, що доросла – це “така людина, що вийшла з ролі учня, яка навчається за денною формою навчання, (дитячої і підліткової соціальної ролі) і прийняла на себе роль працівника, дружини або батька. Доросла – це людина, яка грає соціально значимі продуктивні ролі і несе відповідальність за своє власне життя” [8, с.8].

У цьому визначенні важливо відзначити, що “дорослість” пов'язується не з віком, а із соціально-психологічними факторами, що, з одного боку, усвідомлюються самою людиною, а, з іншого боку, – визнаються суспільством, виявляються в суспільному житті. Ще більш чітко такий підхід до визначення дорослої людини виявляється у М.Ш.Ноулза. Він вважає дорослим того, хто, по-перше, “поводиться як дорослий, тобто грає дорослі ролі (працівника, дружини, батька, відповідального громадянина, солдата) – соціологічне визначення”, і, по-друге, “чия самосвідомість є самосвідомістю дорослої людини – психологічне визначення”. Людина є дорослою в тій мірі, в якій вона



необхідна і достатня кількість даних для отримання відповіді на запитання, але рідко пропонуються задачі із недостатньою кількістю даних або із зайвою. Складання задач про годинники формує в учнів вміння відбирати потрібну кількість даних для задачі, встановлювати залежності між ними, словесно сформулювати її, а також розв'язувати запропоновану гіпотезу.

Розв'язання задач є найбільшою складністю для учнів в процесі вивчення математики. Тривалі міркування над задачею, яку обов'язково потрібно розв'язати, є найважливішим компонентом інтелектуальної діяльності.

**Висновки.** Одне з головних завдань розв'язання задач полягає саме в тому, щоб активізувати розумову діяльність учнів, навчити міркувати, порівнювати і протиставляти факти, знаходити в них спільне і відмінне, робити правильні висновки, здійснювати аналітико-синтетичну діяльність. У вивченні математики сюжетні задачі виконують важливу місію. Через зміст задач та методично доцільну роботу над нею виховується національно свідомо й високоосвічена, соціально зріла, старанна, працелюбна особистість учня, громадянин України.

**Резюме.** В статті висвітлюється методика розв'язування сюжетних задач з математики та найбільш актуальні проблеми виховання учнів у процесі їх розв'язування. **Ключові слова:** розв'язування, розв'язання, розв'язок, відповідь, національно-патріотичне, екологічне, економічне, моральне виховання.

**Резюме.** В статье рассматривается методика решения сюжетных задач по математике и наиболее актуальные проблемы воспитания учащихся в процессе их решения. **Ключевые слова:** решение, ответ, национально-патриотическое, экологическое, экономическое, моральное воспитание.

**Summary.** This article deals with the methodology of solving arithmetic tasks based on different plots and the most actual problems of brining up children in the process of solving these tasks. **Keywords:** solving, determination, answer, national, patriotic, ecological, economical, moral brining up.

#### Література

1. Ігнатенко М.Я., Соколенко Л.О. Прикладні задачі в курсі математики // Рідна школа, 1997. - №5 – С.58-59.
2. Колесник Г.М. Збірник задач і вправ з біології. 7 клас (зоологія). – Тернопіль: «Астон», 2001. – 55 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. - 23 квітня.
4. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Математика. 5-12 класи / К.: Ірпінь, 2005. – 65 с.
5. Програма для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи/ К.: «Початкова школа», 2006. – С. 161-186.
6. Ціж Б. Головні етапи історії винаходів годинників // Колосок. – 2010. - №5. – С.10-11.

Подано до редакції 12.01.2012

У межах визначеної проблеми режисура педагогічної дії як психолого-педагогічна проблема знайшла відображення у роботах вітчизняних науковців, а саме: В.Ц. Абрамяна Л.Г. Дубини, І.А. Зязюна, Л.В. Карамушченко, О.А. Комаровської, О.А. Лаврінченко, Л.І. Лимаренко, О.М. Отич. Серед російських вчених слід виокремити роботи В.М. Букатова, О.С. Булатової, А.Г. Бурова, О.П. Єршової.

Більшість із зазначених авторів витоки режисури педагогічної дії пов'язують з театральною педагогікою. Проте слід зазначити, що існують наукові позиції, відповідно до яких режисура педагогічної дії розглядається як особлива форма професійного мислення вчителя.

**Метою** цієї статті є дослідження історичних витоків режисури педагогічної дії у контексті сучасної особистісно орієнтованої педагогічної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Незважаючи на те, що режисура педагогічної дії як науковий напрям вітчизняної педагогічної освіти знаходиться на стадії теоретичного обґрунтування, інтерес науковців, учителів-практиків до зазначеного педагогічного феномену досить значний. Привабливими для педагогічних працівників є не тільки практичні можливості режисури педагогічної дії, а й її походження – філософські, психологічні, педагогічні, мистецькі передумови, які на зламі століть ініціювали появу і визнання нового педагогічного феномену.

Термін „режисура” в театральному мистецтві широко почав використовуватись у другій половині XIX століття. Однак з педагогікою він почав спільно вживатись завдяки мистецько-педагогічній діяльності теоретика російського театрального мистецтва, актора, режисера, педагога К.С. Станіславського. Саме завдяки К.С. Станіславському підготовка та становлення актора, режисера були осмислені та обґрунтовані як педагогічний процес. Наведений історичний факт свідчить про початок синтезу педагогіки і театрального мистецтва. Запропонована К.С. Станіславським мистецько-педагогічна ініціатива у більшій мірі була результативною на початковому етапі на користь другого.

Проте слід зазначити, що педагогічна спільнота як дореволюційної, так і радянської України усвідомлювала дієвість театральних методів, прийомів і поступово почала звертати увагу важливість володіння учителями акторсько-режисерськими вміннями. Сучасний дослідник історії педагогічної майстерності О.І. Лаврінченко, вивчаючи тенденції розвитку педагогічної майстерності у вищих закладах освіти України першої половини XX століття, наводить посилання на „Програму однорічних курсів з позашкільної освіти для тих, хто закінчив середню школу”, у якій передбачено вивчення слухачами упродовж двох семестрів дисципліни „Народний театр (теорія і практика)” [6, с. 203]. Про режисуру педагогічної дії мова не ведеться, але важливість акторських, режисерських умінь у контексті педагогічної діяльності усвідомлюється учительською спільнотою усе більше і більше.

Одним із прикладів усвідомлення важливості для вчителя розвитку умінь вибудови педагогічної дії – своєрідної режисури є педагогічний досвід А.С. Макаренка. Незважаючи на скрутні соціально-економічні, матеріальні, кадрові умови розвитку радянської народної освіти, А. С. Макаренко приділяв велику увагу особистості учителя, вихователя. Пошуку правильних – педагогічних – шляхів взаємодії. Аналізуючи майстерність режисури

педагогічної взаємодії А. С. Макаренка, дослідниця Л. В. Карамущенко робить висновки, що „втончена режисура педагогічного впливу – визначення гловних емоційних акцентів, підтексту поведінки, засобів гальмування небажаних реакцій і стимулювання позитивного потенціалу виховання – забезпечувала А.С.Макаренку вибір психологічно обґрунтованої стратегії і тактики взаємодії з вихованцями” [7, с.194-195]. Щодо театрального мистецтва, усвідомлюючи його велику роль, А. С. Макаренко зазначав, що „особисто надає великого значення театру, оскільки завдяки йому дуже покращується мова вихованців і сильно розширюється горизонт” [8, с. 266]. Педагогічний талант і майстерність А. С. Макаренка, результативність його виховних ідей дають підстави стверджувати нам, що саме з діяльності цієї величної постаті у педагогічній науці почалося усвідомлення важливості педагогічного вчинку, його уміла побудова, що і є основою результативної педагогічної дії.

Продовжуючи хронологію дослідження історичних витоків режисури педагогічної дії, не можемо не звернути увагу на ще одного педагога, особистість якого своїм педагогічним талантом вивела Україну на світовий рівень визнання. Педагог-теоретик, практик, народний учитель В. О. Сухомлинський якнайтонше розумів важливість проблеми налагодження контакту з дитиною, батьками, громадськістю. Аналізуючи педагогічні поради В. О. Сухомлинського крізь призму розвитку режисерських умінь, Л. Г. Дубина зазначає, що „значної уваги В. О. Сухомлинський надавав умінню використовувати у практиці роботи свій психофізичний апарат як інструмент виховного впливу, володіти собою (своїм організмом, настроєм, мовленням, увагою, тощо) знати прийоми впливу на своїх учнів” [3, с.160]. Саме з педагогічного доробку В. О. Сухомлинського основою майстерної педагогічної дії стали професійний рівень учителя, його індивідуальність, уміння організувати та реалізувати творчі задуми.

Вищенаведені факти свідчать, що починаючи з середини ХХ століття педагогіка почала усвідомлювати важливість акторсько-режисерських умінь у практичній діяльності вчителів. Теоретично обґрунтована К. С. Станіславським система театральної педагогіки спонукала до швидкої адаптації зазначеного доробку до педагогічної практики. Перенесення суто театральних постулатів у педагогічний процес призвело до появи нових форм організації педагогічної дії, запровадження ігрових методів навчання. Ігрова діяльність стала певною інновацією гуманітарного уроку, активізувавши діяльність учнів щодо спільної роботи. Проте вчитель використовував ці прийоми, як правило, ситуативно – відкриті уроки, уроки-конкурси, уроки педагогічної майстерності, відкриті позакласні заходи та ін. У повсякденній практиці вчитель повинен був вибудовувати (режисувати) логіку педагогічної дії відповідно до визначених педагогічних завдань – вчити, розвивати, виховувати. Але домінуючий мистецький компонент театральної педагогіки у більшій мірі забезпечував здебільшого видовищну дію. Взаємодія учителя і учня на уроці засобами режисури педагогічної дії залишалася „не відкритою”.

Розвиток науково-технічного прогресу у другій половині ХХ століття вніс свої корективи в освіту індустріального періоду. Аналіз психолого-педагогічних словників [2], [9] та фахових енциклопедичних видань [5], [10], [11] дозволив встановити, що у цей період найбільш вживаними у дидактиці є терміни „модельовання” і „проекткування”. Визначення „педагогічна режисура”,

розв'язування задач виховуються і розвиваються почуття обов'язку й відповідальності учня за якість засвоєння математичних знань.

Розв'язання математичних задач виховує в учні також особливий стиль мислення. Цей стиль характеризується лаконічним висловлюванням думок як у словесній, так і письмовій формах. Реалізації цієї ідеї сприяє використання математичної символіки.

Важливу роль відіграють задачі, за допомогою яких учні ознайомлюються із роллю математики в інших науках. Але не можна забувати і про значення інших наук для математики. Задачі з інших наук, які приводять до відкриття нових математичних прийомів і методів розв'язування, теж мають суттєве значення для патріотичного, економічного, екологічного виховання учнів. Економічна грамота, економічне мислення та виховання формується не тільки у процесі вивчення курсу економіки, але значною мірою – на основі всього комплексу предметів, що вивчаються в школі, в тому числі і математики. Важливу освітню роль відіграють сюжетні задачі з практичним змістом [1]. Тема «відсотки» вивчається у 5-6 класах. Розв'язування задач із цієї теми не завершується у цих класах. Вони червоною ниткою пронизують вивчення економіки в школі і, навіть, знаходять чільне місце серед задач, які пропонуються на зовнішньому незалежному оцінюванні.

Особливу цінність у вихованні особистості учня має навчання школярів самостійно знаходити цікаву інформацію та складати задачі, використовуючи її. Як приклад, наведемо наступну інформацію про головні етапи історії винаходів годинників [6, с.10-11]:

приблизно 3 тис. р. до н.е.	Початок використання сонячних годинників (Єгипет, Індія, Китай).
II ст. до н.е.	Винайдено водяний годинник (Ктезибій, Давня Греція).
80 р. до н.е.	Винайдено годинниковий механізм (Давня Греція).
725 р.	Винайдено механічний годинник (І-сім, Лян-цзянь, Китай).
996 р.	Споруджено годинник на вежі у Магдебурзі (Герберт, Німеччина).
1288 р.	Споруджено годинник на вежі у Лондоні (Велика Британія).
1462 р.	Виготовлено кишеньковий годинник (Італія).
1657 р.	У годиннику застосовано маятник і пружину (Гюйгенс Христіан, Голландія).
1767 р.	Виготовлено знаменитий яйцеподібний годинник із мініатюрним театром-автоматом (Кулібін, Росія).
1790 р.	Винайдено наручний годинник (Жакедро, Лешо, Швейцарія).
1903 р.	Введено поняття періоду піврозпаду радіоактивних елементів і започатковано використання його еталоном часу (П'єр Кюрі, Франція).
1946 р.	Винайдено «атомний годинник» - спосіб відліку часу за допомогою аналізу вмісту радіоактивного вуглецю у геологічних породах (Уіллард Ліббі, США).

Проаналізувавши дану цікаву інформацію, учні можуть скласти багато сюжетних задач. У підручниках з математики пропонуються задачі, в яких

«екологія» запроваджене німецьким вченим Ернстом Геккелем у 1866 році. Основною рисою екологічної культури є вміння прогнозувати віддалені наслідки втручання людини в природні взаємозв'язки, широкої погляди на багатогранність цінностей природи, вміння турбуватися про поліпшення навколишнього середовища, не допускати його руйнування і забруднення. Виходячи з важливості та складності цих завдань, екологічне виховання має здійснюватися з першого по випускний клас, і звичайно, у 5-6 класах, де програмою передбачено розв'язування сюжетних задач. Через оцінку змісту сюжетної задачі та опрацювання значимості інформації, поданої в задачі, формується ставлення кожного учня, як громадянина нашої держави, до екологічних проблем України та світу вцілому.

На уроках математики є багато засобів формування екологічних знань. Наведемо кілька прикладів, які стосуються екологічної освіти. Оскільки людина на 63% складається із води і від якості питної води залежить тривалість життя, то важливо звертати увагу учнів на цінність прісної води як для людей, так і для життя всіх живих організмів. «Вода – єдиний мінерал, який нічим не можна замінити», сказав Д.І. Менделєєв.

1. Загальні запаси води на нашій планеті – 1800 млн. км<sup>3</sup>. На світовий океан припадає 98%. Прісна вода становить 2%, з них 1% перебуває в рідкому стані. Скільки води кожного виду на Землі? Скільки прісної води в середньому припадає на кожного жителя Землі? (Населення Землі - 7 млрд. осіб).

2. Протягом року з приток Прут і Тиса в річку Дунай стікає 8,66 км<sup>3</sup> води, причому Тиса постачає водою Дунай на 3,86 км<sup>3</sup> більше, ніж Прут. Який річний стік води Тиси, Прута?

3. У тілі людини вода становить 63%, білки – 9%, жири – 14%, вуглеводи і шлаки – 14%. Скільки цих речовин у тілі масою 70 кг?

Заслужує на увагу робота з сюжетними задачами, зміст яких пов'язаний з географією України, зоологією тощо.

1. На Херсонщині і Одещині є три державні заповідники: Дунайські плавні, Чорноморський і Асканія Нова. Площа першого в 3,8 рази менша від площі другого і на 3,9 тис. га більша від площі третього. Яка площа кожного заповідника, якщо їх загальна площа 83,1 тис. га? (7 клас).

2. Територія України поділяється на такі ботаніко-географічні зони: Полісся, Лісостеп, Степ, Карпати, Крим, у яких площа лісів становить відповідно: 40%, 25%, 10%, 22%, 3%. Яка площа кожної зони, якщо лісовий фонд України становить 96 862 тис. га?

3. На зимівлю в Південну Африку білий лелека пролітає 13 000 км. На південь лелека долає 150-200 км за добу, повертаючись на північ, додому він долає 400 км за добу. Обчисліть, з якою швидкістю птах летить у вирій і з вирію та скільки днів він тратить на дорогу до місця зимівлі і додому.

4. Пригадайте площу України (603, 7 тис км<sup>2</sup>). Відомо, площа дна Світового океану, яку займають корали, перевищує площу нашої країни приблизно у 16,6 рази. Визначте площу дна океану, зайняту коралами.

Дотримання методики роботи над задачею виховує в учнів старанність, працьовитість, особливо в процесі самостійної роботи над нею. Під час розв'язання задач в учнів формуються навички розумової праці: уважність, ретельність, зосередженість. Розв'язування важких задач вимагає від учня прояву наполегливості в подоланні труднощів та досягненні мети, тобто одночасно у них формуються і вольові якості особистості. У процесі

„режисура уроку” у проаналізованих джерелах відсутнє. Однак етимологічний аналіз свідчить, що у „модельованні” і „проектванні” як методи та процеси педагогічної дії відсутній людський фактор. Ці терміни суто технічні і були „позичені” педагогічною наукою з метою вирішення певних дидактичних завдань. Не можемо ми і стверджувати, що „режисура” суто педагогічний термін. „Словарь иностранных слов” тлумачить слово „режисер” як „творчий працівник театру або кіно, який реалізує постановку вистави або кінофільму” [13, с. 433]. Проте наявність у тлумаченні слова „режисер” описової характеристики особистості творчого працівника дає нам право все таки розглянути доцільність поєднання режисури і педагогічної дії для вирішення певних навчально-виховних завдань.

Із визнанням у сучасній освіті пріоритетності гуманістичної парадигми у навчально-виховному процесі на перший план виведено: особистості учителя й учня, їх творчий потенціал; педагогічну взаємодію, орієнтовану на саморозвиток, компетентність; високий рівень соціалізації особистості. Цей факт актуалізував проблему налагодження педагогічної взаємодії у рамках швидкозмінного інформаційного освітнього середовища, створивши умови для врахування філософських, психологічних, мистецьких факторів, які мають вплив на педагогічну дію.

Саме завдяки цим трансформаціям у сучасній освіті стало можливим створення активного інноваційного поля для педагогічних пошуків. Пріоритетами для сучасного вчителя стали: компетентність; високий рівень морального, культурного розвитку; творча співпраця; педагогічна майстерність у всіх сферах професійної діяльності. Це, безумовно спонукало і до розширення меж певних професійних функцій учителя.

Усвідомлення режисури педагогічної дії як функції учителя стало можливим завдяки науковим позиціям автора педагогічної майстерності академіка І. А. Зязюна. Маючи колосальний досвід роботи, ґрунтовну наукову школу, Іван Андрійович зумів вивести із театральної педагогіки особливу режисерську функцію сучасного вчителя, яка у контексті особистіно орієнтованої педагогічної освіти сприятиме високому рівню організації педагогічної дії. Науковець стверджує, що „...розроблення режисерських планів є гарним засобом розвитку педагогічного мислення, рефлексії, спроможності до ідентифікації. Крім того, це своєрідний тренінг з розвитку вміння прогнозувати результативність своєї діяльності, сприймати урок не лише як суто дидактичне явище, а й як специфічну форму духовного спілкування вчителя з учнями, їхньої спільної життєдіяльності” [12, с. 310].

Не менш цікавими є роботи і російських учених щодо означеної проблеми. Досліджуючи режисуру уроку, спілкування та поведінку учителя, О. П. Єршова і В. М. Букатов розглядають педагогіку кризь призму практичної режисури. Автори зауважують, що „...практично усім зрозуміло, що сказати учню про те, що і як треба робити – справа проста, але не ефективна. А от як учителю треба себе поводити на уроці, щоб учні самі і щось зрозуміли і щось для себе відкрили, і чогось навчилися?” [4, с. 53]. Відповідь на це запитання автори пропонують шукати у теорії дій, розробленій П. М. Єршовим.

Заслужує на увагу і робота А. Г. Бурова „Режиссура и педагогика”, присвячена педагогічним аспектам мистецтва режисури. Основний акцент автор робить на подібності професій педагога і режисера, зауважуючи, що „...режиссура це не тільки задум, постановочна ідея, або навіть не просто

взагалі побудова (організація) спектаклю, але й безумовне формування творчої особистості виконавця у самому процесі створення спектаклю. І відбувається цей процес виховання, педагогічного впливу режисера на актора на кожному спектаклі, у кожній ролі”[1, с. 7].

Узагальнюючи усі вищенаведені факти, припускаємо, що витоки режисури педагогічної дії пов'язані з історико-культурними, мистецько-педагогічними факторами розвитку суспільства, яке безперечно є основоположними для тенденцій розвитку освіти. Становлячи синтезований продукт філософських, психологічних, педагогічних, мистецьких компонентів, режисюра педагогічної дії є досить оригінальним рішенням навчально-виховних завдань для сучасної освіти.

**Висновок.** Проведене дослідження дозволило простежити процес розвитку та становлення такого педагогічного феномену як режисюра педагогічної дії. Встановлені історичні витоки режисури педагогічної дії стануть підґрунтям для більш детального структурно-компонентного аналізу зазначеного педагогічного феномену.

**Резюме.** У статті досліджуються історичні витоки режисури педагогічної дії. Аналізуються передумови виникнення зазначеного феномену у контексті особистісно орієнтовної освіти. Акцентується увага на режисури педагогічної дії як дієвій функції сучасного вчителя. **Ключові слова:** історичні витоки, педагогічна взаємодія, режисюра педагогічної дії.

**Резюме.** В статье исследуется история происхождения режиссуры педагогического действия. Анализируются первопричины возникновения этого феномена в контексте личностно ориентированного образования. Акцентируется внимание на режиссуре педагогического действия как результативной функции современного учителя. **Ключевые слова:** история происхождения, педагогическое взаимодействие, режиссура педагогического действия.

**Summary.** The origin history of pedagogical action direction is investigated in this article. The initial causes of this phenomenon origin in the context of personality oriented education are analyzed. The attention is paid to the pedagogical action direction as a modern teacher's effective function. **Keywords:** origin history, pedagogical interaction, pedagogical action direction.

#### Література

1. Буров А.Г. Режиссура и педагогика / Альберт Григорьевич Буров. – М.: Сов. Россия, 1987. – 160 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Дубина Л. Сухомлинський В.О. як режисер педагогічної дії // Людмила Дубина // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2001. – № 3. – С. 155–164
4. Ершова А.П. Букатов В.М. Режиссура урока, общение и поведение учителя: пособие для учителя / А.П. Ершова, В.М. Букатов / РАО Моск. психол.-соц. ин-т. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Флинта: НОУ ВПО „МПСи”, 2010. – 344 с.
5. Енциклопедія освіти / АПН України; голов. ред. В.Г. Кремень; [заст. голов. ред. О.Я. Савченко, В.П. Андрущенко; відп. наук. секр. С.О. Сисоєва]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Історія педагогічної майстерності: Навчальний посібник для студентів

правильності розв'язання, необхідно чітко сформулювати відповідь. Це є *сьомий* етап процесу розв'язування.

В навчальних та пізнавальних цілях корисно провести аналіз виконаного розв'язування. По-перше, доцільно встановити, чи існує інший спосіб (способи) розв'язання, який з них є раціональним, чи підлягає задача узагальненню та які висновки можна зробити із даного розв'язування. Аналіз виконаного розв'язування складає *восьмий* етап процесу розв'язування.

Математичні задачі, для розв'язання яких в шкільному курсі математики існують готові правила, що визначають алгоритм розв'язування цих задач у вигляді послідовності кроків, називають стандартними. Учні мають навчитися відрізняти стандартні задачі від творчих.

На нашу думку, доцільно привернути увагу вчителів математики до проблем розширення наукового світогляду на уроках математики, форм і методів національного, патріотичного, екологічного, економічного виховання у процесі розв'язування сюжетних задач. Формування особистості школяра потребує пізнавальної діяльності, створення педагогічних ситуацій, що заохочують учнів до самостійного відкриття математичних тверджень, їх доведень, розв'язування та конструювання задач. У зв'язку з цим певна частина задач з математики в усіх класах, а особливо у 5-6 класах, повинна органічно поєднуватися з географією, історією, культурою України, місцевим матеріалом, народознавством. Наведемо, як приклади, наступні задачі.

1. Видатний український фізик, винахідник невидимих х-променів Іван Пулюй народився 2 лютого 1845 року в Гримайлові на Тернопільщині. Помер І. Пулюй 31 січня 1918 року у Празі, де його і поховано. Скільки років, місяців і днів прожив І. Пулюй? Визначте рік святкування 150-річчя з дня його народження.

2. Видатний український вчений І. Пулюй 52 роки свого творчого життя прожив у Німеччині і Чехії, причому на чеських землях у Празі він працював на 12 років більше, ніж на німецьких. Скільки років працював І. Пулюй у Чехії?

3. Творець космічних кораблів академік С.П. Корольов народився 12 січня 1906 року в Житомирі. 14 січня 1966 року академік С.П. Корольов помер. Скільки років, місяців і днів він прожив? Визначте дату 90-річчя з дня його народження.

4. Видатний український математик Г. Вороний народився 1868 року на Полтавщині, а академік І. Данилюк - на 63 роки пізніше в с. Рашків Городенського району Івано – Франківської області. Академік І. Данилюк прожив на 17 років більше, ніж Г. Вороний. Скільки років прожив кожний вчений, якщо І. Данилюк помер у 1988 році?

Продовженням роботи над цими задачами є підготовка іншої цікавої інформації про життєвий і творчий згаданих вище вчених. А особливу цінність матимуть завдання, де вчитель пропонує учням знайти інформацію про інших вчених, наприклад, О.Д. Засядька, М. Зарицького, Ю. Кодратюка, В. Левицького, С. Тимошенка та інших та самостійно сформулювати задачі.

Поряд з розглядом проблем національного виховання гостро стоїть і проблема екологічного виховання. Важливість екологічної освіти і виховання учнівської молоді, визначається проблемами сучасного суспільства, в якому збереження природного середовища, сприятливого для здоров'я і життя людини, вважається однією з найбільш актуальних проблем. Поняття

У процесі розв'язування задачі доцільно розрізняти такі терміни «розв'язування», «розв'язання», «розв'язок», «відповідь». Процес міркувань – це «розв'язування» і складається він із восьми етапів: 1) аналіз задачі; 2) схематичний запис задачі; 3) пошук способу розв'язання задачі; 4) виконання розв'язання задачі; 5) перевірка розв'язку задачі; 6) дослідження задачі; 7) формулювання відповіді задачі; 8) аналіз процесу розв'язування задачі. «Розв'язання» - це послідовність логічних кроків (дій), виконання яких забезпечує отримання відповіді на запитання задачі. Терміни «розв'язок» і «відповідь» стосуються результатів процесу розв'язування задачі, а саме: «розв'язок» - це результат розв'язання задачі, «відповідь» на запитання задачі. Після розв'язання задачі записується термін «відповідь» і короткий числовий чи буквений вираз.

Уміння розв'язувати ту чи іншу задачу залежить від багатьох чинників. Але передусім учням необхідно навчитися розрізняти основні типи задач і вміти розв'язувати найпростіші з них.

У шкільному курсі математики сюжетні задачі можна поділити на такі типи: 1) «на рух»; 2) «на спільну роботу»; 3) «на суміші»; 4) «на відсотки»; 5) «на розбавлення»; 6) «на планування»; 7) «на залежність між компонентами арифметичних дій»; 8) «з буквеними коефіцієнтами»; 8) інші.

Процес розв'язування задачі складається із восьми етапів. Перш за все треба вивчити умову задачі. Проаналізувати її, тобто виділити у задачі те що дано і що потрібно знайти. Перший раз, читаючи задачу, ознайомлюються в цілому із змістом задачі. Читаючи вдруге, її поділяють на логічно завершені блоки інформації і встановлюють зв'язки між ними. Важливо враховувати також і те, самостійно чи колективно учні ознайомлюються із змістом задачі. Учитель має навчити учнів аналізувати задачу. Схема аналізу задачі у класі може бути наступною. Вчитель читає задачу вголос. Учні слухають, слідкують за текстом задачі. Другий раз учні самостійно читають задачу. Потім вчитель ставить запитання за умовою задачі, а учні дають повні відповіді. Учитель має слідкувати за тим, щоб учні відповідали чітко, конкретно, обгрунтовано. Аналіз умови задачі є *першим* етапом процесу розв'язування задачі.

Умову задачі можна оформити у вигляді скороченого запису. Для цього використовуються різні схематичні записи. Скорочений запис задачі складає *другий* етап процесу розв'язування задачі.

Аналіз умови задачі та скорочений її запис необхідні для того, щоб знайти спосіб розв'язання даної задачі. Пошук способу розв'язання задачі складає *третій* етап процесу розв'язування.

Коли спосіб розв'язання задачі знайдений, його необхідно виконати – це є *четвертий* етап процесу розв'язання.

Після того як розв'язання виконано письмово чи усно, необхідно впевнитись, що це розв'язання правильне і задовольняє всім вимогам задачі. Для цього проводять перевірку. Вона є *п'ятим* етапом процесу розв'язування задачі.

У процесі розв'язування багатьох сюжетних задач, крім перевірки, необхідно провести дослідження задачі. Суть дослідження – встановити: 1) за яких умов задача має розв'язок і скільки різних розв'язань існує в кожному конкретному випадку; 2) за якої умови задача не має жодного розв'язку. Дослідження задачі складає *шостий* етап процесу розв'язання.

Виконавши дослідження задачі, якщо це потрібно, та впевнившись у

педагогічних ВНЗ, аспірантів, викладачів / Олександр Лавріненко. – К.: Богданова А.М., 2009. – с.

7. Карамущенко Л.В. Майстерність режисури педагогічної взаємодії у досвіді А.С. Макаренка / [Електронний ресурс]: Режим доступу Ipnpu.edu.ua / nauka / Vitoki / 2008\_vutoku\_5 / kramuchtenko.pdf

8. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. – М.: Педагогика, 1981. – 624 с.

9. Педагогический энциклопедический словарь / [Э.Б. Абдулин и др.]: глав. ред. Б.М. Бин-Бад; [редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др.] – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 527 [1] с.

10. Педагогика: большая современная энциклопедия / [сост. Е.С. Рапацевич]. – Мн.: „Соврем. слово“, 2005. – 718 [1] с.

11. Педагогика. Современная энциклопедия / [сост. Е.С. Рапацевич]; под общ. ред. А.П. Астахова – Минск: Современная школа, 2010. – 720 с.

12. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – 3-є вид., допов. і переробл. – К.: СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.

13. Словарь иностранных слов. – 7-е изд., перераб. – М.: Русский язык, 1980. – 624 с.

Подано до редакції 12.01.2012

УДК: 373.546

#### ТЕХНІЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ФАКТОР АКТИВІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ

*Мусаєв Кязім Фаїкович,*  
кандидат технічних наук

*РВНЗ «Кримський інженерно-педагогічний університет», м. Сімферополь*

**Постановка проблеми.** В умовах сучасної техніки і технології виробництва змінився характер діяльності робітника. З простого виконавця нескладних виробничих операцій він перетворюється в людину, що керує складними технічними пристроями, здійснює функції планування і контролю. Усе це вимагає мобілізації інтелектуальних можливостей людини, тому що велике місце в його трудовій діяльності займає процес вирішення інтелектуальних задач. Специфіка виробничо-технічної праці і задач, розв'язуваних у ході професійної діяльності, сприяє переважному розвитку визначених сторін мислення: технічного і технологічного. Тим часом дотепер ще, незважаючи на цикл досліджень, проведених в області технічного мислення і трудової підготовки, залишається чимало невирішених проблем (особливо по професійному навчанню і вихованню).

Рішення задач удосконалення навчання і виховання учнів основної школи у позашкільній діяльності повинне органічно містити в собі розвиток їхніх інтелектуальних можливостей і формування технічного мислення як специфічного виду розумової діяльності. Це удосконалення не може обмежуватися тільки оволодінням практичними навичками, де важливу роль грають сенсорні і моторні функції людини (хоча і не можна применшувати їхнього значення). Однак необхідно також навчати учнів застосовувати знання і вміння у вирішенні численних технічних задач, що виникають у процесі діяльності в різних областях праці, оскільки останнє є дуже важливим

фактором, що сприяє успішності професійно-технічного навчання і подальшої виробничої діяльності.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Питання позашкільної освіти та розвитку творчої особистості учнів в позашкільних закладах розглядають такі вчені, як Сушенко Т.І., Пустовіт Г.П., Ковбасенко Л., Литвинова Н., Сидоренко В.К., Худик В.А., Барташнікова І.А., Неміровська Л.І., Рассказова О.І.

**Постановка мети та завдань дослідження.** Метою дослідження є визначення технічного мислення як фактору активізації процесу навчання. Для цього необхідно: розглянути дослідження психологічної структури технічної діяльності; технічного мислення як фактору активізації процесу навчання; проаналізувати залежність технічного мислення від характеру задач.

**Виклад основного матеріалу.** Питанням дослідження технічного мислення присвячені, як уже було сказано, ряд робіт у вітчизняній та зарубіжній психології, більшість з яких виконано на матеріалі експерименту із школярами, інженерами, конструкторами.

У них аналізується залежність технічного мислення від характеру задач (таких, як конструктивно-технічні, задачі на застосування технічних знань чи пов'язані з технічною творчістю), тому що специфіка виробничо-технічних задач накладає певний відбиток на розумову діяльність людини, пред'являє до неї особливі вимоги. Існує значна кількість досліджень психологічної структури конструкторської діяльності [1], у яких вивчалися загальні і приватні компоненти мислення. Виявлялися психологічні особливості у вирішенні конструктивно-технічних задач школярами [2], де розглядалася залежність між рівнем знань і розвитком технічного мислення.

У процесі вирішення технічних і виробничо-технічних задач формуються необхідні якості технічного мислення. При вирішенні задачі людина, як відомо, завжди оперує вже наявними в нього знаннями. У ході навчання засвоєння знань і їхнє застосування повинне бути взаємозалежне і нерозривне. Але в реальному процесі вирішення виробничо-технічних задач це співвідношення трохи міняється: не кожна людина однаково успішно може застосувати засвоєне раніше знання на практиці. Так, у проведеному Т.В. Кудряцевим дослідженні [3] було показано, що однією з суттєвих причин незадовільного вирішення учнями задач явилось формування в школярів вузьконаправлених систем знань, вмін і навичок. В іншій роботі [7], хоча і не виявилось прямої залежності між рівнем знань і успішністю вирішення конструктивно-технічних задач, проте було констатовано, що роль знань і мислення на різних стадіях вирішення задачі неоднакова. Установлено, що на передній план виступає то комбінаторна діяльність, що вимагає нового синтезу знань, то аналітична діяльність, що вимагає залучення минулого досвіду, вмлого оперування вже наявними технічними знаннями, широкого технічного кругозору.

Уміння застосовувати в практичній діяльності придбані знання забезпечує можливість самостійно розробляти різні способи вирішення виробничо-технічних задач як теоретичного, так і практичного характеру. Ці знання можуть застосовуватися в практичній діяльності при оволодінні відповідними вміннями і навичками, тому дуже важливою задачею професійно-технічного навчання є навчання застосуванню знань на практиці.

Цьому присвячено чимало робіт як у педагогіці, так і в педагогічній [4]. Навіть таке дослідження, як робота П.М. Якобсона по експериментальному

УДК 371.14

## ВИХОВАННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ СЮЖЕТНИХ ЗАДАЧ З МАТЕМАТИКИ

*Салтановська Надія Іванівна,  
кандидат педагогічних наук,  
завідувач кабінету методики викладання математики  
Вінницького обласного інституту післядипломної  
освіти педагогічних працівників*

**Постановка проблеми.** Розвиток і формування соціально зрілої, працелюбної, творчої особистості, громадянина України, гуманізація та демократизація суспільства висувають нові вимоги до виховання національно свідомого й високоосвіченого покоління, здатного до свідомого соціального вибору та збагачення на цій основі інтелектуального, культурного і економічного потенціалу народу. Формування особистості з такими якостями починається у школі в процесі вивчення всіх навчальних предметів, в тому числі і математики.

У Національній доктрині розвитку освіти ця важлива галузь проголошена рушійною силою розбудови громадянського суспільства. «Освіта – основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України. Вона є визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства. Освіта відтворює і нарощує інтелектуальний, духовний та економічний потенціал суспільства» [3]. Освіта нерозривно пов'язана з вихованням. А тому виховання особистості учня у процесі навчання є необхідним компонентом підготовки випускника ЗНЗ до життя.

**Метою статті** є висвітлення найбільш актуальних проблем виховання особистості школяра у процесі розв'язування сюжетних задач, а також надання практичних рекомендацій вчителям математики щодо їх вирішення.

**Виклад основного матеріалу.** Формування творчих якостей учнів, виховання особистості школяра відбувається у процесі вивчення математики, зокрема під час розв'язування сюжетних задач.

Програма з математики для 1-4-х класів передбачає навчання учнів розв'язуванню арифметичних задач. «З одного боку, вони є засобом формування в учнів математичних понять, запобігаючи формалізму у їх засвоєнні, а з другого боку, посилюють розвивальний ефект вивчення математики, впливаючи на розвиток математичного мислення учнів і їх оволодіння загальними прийомами міркування» [5, с.162].

«Істотне місце у вивченні курсу математики 5-6 класів займають текстові задачі, основними функціями яких є розвиток логічного мислення учнів та ілюстрація практичного застосування математичних знань. Розв'язування таких задач супроводжує вивчення всіх тем, передбачених програмою» [4; с.5].

Якщо в учнів середніх класів сформовані загальнонавчальні уміння і навички, то це є запорукою того, що в старших класах розв'язування задач не буде викликати особливих труднощів. Досліджуючи проблему формування особистості школяра у процесі розв'язування сюжетних задач, спочатку звернемо увагу на методику роботи над сюжетною задачею, а потім – національно-патріотичного, екологічного, економічного, морального виховання.

позиції комунікативного розвитку розумово відсталих учнів, аналізується поняття комунікативного простору розумово відсталих школярів, його вплив на їх розвиток, визначаються особливості впливу різних типів середовища на формування їх комунікативної діяльності. **Ключові слова:** середовище, середовищний підхід, комунікативна діяльність, комунікативний простір, розумово відсталі учні.

**Резюме.** Рассматривается понятие среды и среднего подхода с позиции коммуникативного развития умственно отсталых учеников, анализируется понятие коммуникативного пространства умственно отсталых школьников, его влияние на их развитие, определяются особенности влияния разных типов среды на развитие их коммуникативной деятельности. **Ключевые слова:** среда, средовой подход, коммуникативная деятельность, коммуникативное пространство, умственно отсталые учащиеся.

**Summary.** The concept of environment and environment approach is examined from position of communicative development of mentally backward pupils, the concept of communicative space is analysed upon mental backward schoolchildren, its influence on their development, the features of influence of different types of environment are determined on development of their communicative activity.

**Keywords:** environment, environment approach, communicative activity, communicative space, mentally backward schoolchildren.

#### Література

1. Бим-Бад Б. М., Гавров С. Н. Модернизация института семьи. Макросоциологический, экономический и антрополого-педагогический анализ. – М.: Изд-во: Интеллектуальная книга, 2010. – 352 с.

2. Дригус М. Т, Пенькова О.І. Сімейне середовище як фактор соціалізації особистості дитини // Актуальні проблеми психології. – Т.7. – Вип. 22. – С. 53 – 56 [www.nbuv.gov.ua/portal/.../sb22\\_10.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/.../sb22_10.pdf)

3. Коломинський Н.Л. Розвиток особистості учнів допоміжної школи / Н. Л. Коломинський. – режим доступу: <http://library.rehab.org.ua/ukrainian/psicho/kolominsky>

4. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М. Прокопенко. – К.: Рад шк., 1989. – 608 с.

5. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов: Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – Москва, 1997. – 193 с.

6. Шугайло Я.В. Теорії впливу засобів масової інформації на особистість / Я. В. Шугайло. – [електронний ресурс]. – режим доступу [www.nbuv.gov.ua/.../Soc.../PD710\\_65](http://www.nbuv.gov.ua/.../Soc.../PD710_65).

7. Ясвин В.А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде / В.А. Ясвин; Под ред. В.И. Панова. М.: 1997. – 183 с.

8. Режим доступу: <http://readbookz.com/book/174/5622.html>.

Подано до редакції 05.01.2012

вивченню процесу конструювання, включена в контекст проблеми застосування знань на практиці [4]. У ряді досліджень [4] ставиться спеціальна задача по навчанняю учнів застосування знань на практиці. Проблема застосування знань широко розглядається й у закордонній літературі. Так, Дж.Брунер порушує питання про те, як результати навчання зробити корисними для майбутнього, як навчити переносити знання з однієї області в іншу [5]. Фр.Бартлетт також приділяв велике значення цим питанням [6].

Процес застосування знань є складною розумовою діяльністю, що здійснюється в ході вирішення спеціальних задач. Розв'язання технічних задач – це один з дуже ефективних шляхів використання теоретичних знань на практиці, що сприяє збагаченню практичного досвіду й оволодінню професійною майстерністю. Застосування знань не є, однак, їхнім простим відтворенням.

Сучасний кваліфікований робітник повинний мати запас знань і вміти застосувати їх у вирішенні виробничо-технічних задач. Багато із закономірностей процесу засвоєння і застосування знань, що розроблені в педагогічній психології для загальноосвітньої школи, цілком можуть бути використані й у позашкільних закладах. Однак проблема застосування знань на практиці в умовах професійно-технічного навчання далека від остаточного рішення. Як показано в дослідженнях Т.В. Кудрявцева, більшість нових технічних задач мають дві ознаки. По-перше, це задачі з неповними даними і невизначеністю пошуку рішення; по-друге, вони мають різні варіанти розв'язку. Ці дві особливості технічної задачі взаємопов'язані між собою. Зрозуміло, що якщо конкретні умови задачі треба ще сформулювати, а вибір області техніки, в якій здійснюється пошук, різний, то спосіб вирішення загальної задачі багатоваріантний. Прикладом тому служить винахідництво [3].

«Перед системою профтехосвіти усе більш гостро встає проблема формування особистості такого робітника, який би творчо відносився до своєї професії» [3, с. 4]. Від рівня підготовки учнів до технічної творчості залежить ефективність виробничої роботи, ступінь її кваліфікації, відношення учнів до навчання і майбутньої професії. Навчання технічній творчості повинне бути включене в професійну підготовку і зайняти в ній одне з важливих місць. Мета таких занять – навчити кожного учня вмінню вирішувати виробничі задачі на творчому рівні.

Організація роботи з технічної творчості, по включенню цих занять у професійну підготовку буде удосконалювати учбово-професійну діяльність учнів, розширювати їхній технічний кругозір, залучати до вирішення проблемних задач виробничого характеру. Разом з тим заняття по технічній творчості можуть вплинути на всю професійну підготовку. Навчання творчості, вмінню бачити творчі можливості в будь-якій професії і використовувати їх у своїй діяльності є важливим чинником, що сприяє ефективності підготовки кадрів. У деяких позашкільних закладах дотепер переважають чисто інформаційні, пояснювально-ілюстративні способи навчання, мало сприятливі інтелектуальному розвитку і творчому відношенню до навчання і праці. Пізнавальна активність сама собою не виникає, вона є результатом змісту і методів навчання. Найбільш ефективний серед них – метод проблемного навчання, насичений задачами творчого характеру [7].

Існує пряма залежність розвитку мислення від організації професійно-технічного навчання. Проведення занять на високому науково-методичному

рівні висококваліфікованими викладачами, розвиток соціальних і пізнавальних мотивів, навчання раціональним прийомам розумової діяльності – усе це сприяє підвищенню ефективності навчання, що у свою чергу прискорює темпи розумового розвитку, створює сприятливі умови для розвитку технічного мислення, творчого відношення до праці. Серед усіх факторів, що забезпечують успішність професійно-технічного навчання, одне з основних місць належить розвитку технічного і технологічного мислення. Між рівнем розвитку мислення і ступенем успішності професійно-технічного навчання існує двостороння залежність. Ступінь успішності, ефективності професійно-технічного навчання обумовлюється головним чином наявністю і ступенем розвитку в учнів технічного мислення. У свою чергу в процесі професійно-технічного навчання відбувається розвиток цього типу мислення.

**Висновки.** Для успішної технічної діяльності необхідні не просто технічні знання, уміння і навички, а розвинуте образне мислення у різних його проявах (уява, просторове мислення), яке передбачає володіння мовою техніки (вільне користування кресленнями, схемами і тощо), уміння уявити об'єкт як динамічну систему певного призначення, гнучко переключатись з відображення його системних характеристик на матеріально-предметні характеристики і навпаки. Безсумнівно, що таке мислення починає формуватись у школі. Цей процес відбувається на основі засвоєння основних понять технічної діяльності в учнів основної школи у позашкільній діяльності.

У зв'язку з цим виникає спеціальна задача, що складається у виявленні специфіки індивідуальних особливостей мислення учнів, визначенні ступеня розвитку цього мислення, рівнів його сформованості і труднощів, що виникають в учнів у процесі розумової діяльності. Діагностика розвитку відповідних сторін технічного мислення допоможе викладачу організувати заняття з цими учнями з урахуванням рівня сформованості його мислення.

**Резюме.** Розглянуто дослідження психологічної структури технічної діяльності, визначення технічного мислення як фактору активізації процесу навчання. Здійснено аналіз залежності технічного мислення від характеру задач, які накладають певний відбиток на розумову діяльність людини, пред'являє до неї особливі вимоги. Організація роботи з технічної творчості, по включенню цих занять у професійну підготовку буде удосконалювати учбово-професійну діяльність учнів, розширювати їхній технічний кругозір, залучати до вирішення проблемних задач виробничого характеру. Разом з тим заняття по технічній творчості можуть вплинути на всю професійну підготовку. Навчання творчості, вмінню бачити творчі можливості в будь-якій професії і використовувати їх у своїй діяльності є важливим чинником, що сприяє ефективності підготовки кадрів. **Ключові слова:** технічне мислення, технічні здібності, технічна діяльність, психологічні особливості у вирішенні технічних задач учнями, метод проблемного навчання.

**Резюме.** Рассмотрены исследования психологической структуры технической деятельности, определение технического мышления как фактора активизации процесса обучения. Осуществлен анализ зависимости технического мышления от характера задач, которые накладывают определенный отпечаток на умственную деятельность человека, предъявляя к ней особые требования. Организация работы по технической творчеству, по включению этих занятий в профессиональную подготовку, будет совершенствовать учебно-профессиональную деятельность учащихся.

В. Пінський, В. Печерський, Л. Шипіцина та інші доводять, що в умовах позитивного ставлення до дитини (наприклад, у умовах спеціального навчального закладу) з'являються тенденції до компенсації дефекту.

Таким чином, вищевикладений аналіз дізонтотенезу розумово відсталих учнів обґрунтовує доцільність використання середовищного підходу у вивченні розвитку їхньої комунікативної діяльності. Також вищевикладене доводить необхідність адаптувати, корегувати та працювати з оточуючим розумово відсталих учнів середовищем з метою створення умов для оптимізації розвитку їхньої комунікативної діяльності, серед яких можна визначити:

- створення умов у освітньому середовищі через включення в навчальні програми завдань, що спрямовані на активізацію комунікативно-мовленнєвого розвитку, покращення міжособистісних взаємин з метою збільшення кількості комунікативних контактів, організацію та проведення занять, що сприяють розвитку комунікативної культури та комунікативної компетентності;

- у сімейному середовищі створення умов через покращення психологічного клімату в родині, підвищення знань батьків щодо особливостей розвитку дітей з розумовою відсталістю та опанування навичками розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності;

- у позашкільному середовищі створення умов для розширення комунікативного простору розумово відсталих школярів, побудування комунікативних, міжособистісних контактів, зацікавлення дітей різними видами діяльності з метою активізації їх комунікативної активності;

- у комунікаційному середовищі створення умов для розширення комунікативного досвіду, збагачення словникового запасу через перегляд певних передач, фільмів, читання книжок, їх усний аналіз та переказ, опанування навичками технічних комунікаційних засобів, культури комунікативної взаємодії в інформаційних та соціальних мережах тощо.

**Висновки.** Підсумовуючи вищевикладене, дійдемо таких висновків.

1. Середовище розглядаємо як ефективний фактор психолого-педагогічного впливу на розумово відсталих школярів, яке відіграє певну роль у модифікації поведінки розумово відсталих учнів, зокрема, комунікативної.

2. Під комунікативним простором розумово відсталих учнів розуміємо соціально-психологічне оточення, в якому можливе побудування й реалізація комунікативної моделі.

3. На розумово відсталих школярів комунікативний простір впливає через вербальні та невербальні засоби комунікації, правила комунікативно-мовленнєвої взаємодії тощо.

4. Комунікативний простір розумово відсталих школярів характеризується наявністю певних комунікативних стосунків, формування інформаційного поля, сприяння активізації комунікативного потенціалу.

5. Комунікативне середовище розумово відсталих учнів вміщує середовище освітнього закладу, сімейне, комунікаційне, позашкільне, які своєрідно впливають на їх розвиток та потребують певної адаптації для підвищення ефективності їх впливу.

Перспективою подальшого розвитку є використання середовищного підходу в дослідженні розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих учнів.

**Резюме.** Розглядається поняття середовища та середовищного підходу з



Рубінштейн, Н. Стадненко, В. Синьов, В. Петрова, О. Хохліна та інші вчені, розумово відсталі діти у зв'язку зі специфікою їхнього розвитку значною мірою підлягають впливу однолітків, тих людей, що складають їхню найближче соціальне оточення. Отже, впливаючи на соціальне середовище учнів з розумовою відсталістю, певною мірою можна керувати розвитком їхньої комунікативної діяльності.

Розглянемо доцільність використання середовищного підходу у вивченні комунікативної діяльності учнів з розумовою відсталістю через вивчення особливостей їхнього дизонтогенетичного розвитку.

Як зазначають відомі дефектологи (Д. Ісаєв, М. Певзнер, Б. Пінський, П. Шипіцина, Н. Назарова, В. Синьов, В. Бондар, О. Хохліна та ін.), у розумово відсталих школярів простежуються порушення всіх операцій мислення (слабкість аналітико-синтетичної діяльності, низька здатність до узагальнення тощо). Темп мислення уповільнений, словесно-логічне мислення є більш ураженим за відносної збалансованості наочно-дійового мислення. Вади мислення розумово відсталих учнів впливають на їхню поведінку, зокрема, комунікативну. Учені довели, що за допомогою корекційного впливу (тобто створення спеціального освітньо-коригуючого середовища) в розумово відсталих учнів формуються всі операції мислення, хоча і не повною мірою.

Порушення в комунікативно-мовленнєвому розвитку є також одним з показників розумового недорозвинення учнів. Особливості мовлення та його розвитку вивчали такі учені, як М. Гнезділов, Д. Ісаєв, І. Матвєєва, В. Петрова, М. Певзнер та інші. Учені довели, що недорозвинення мовлення обумовлюється повільними та нестійкими диференційованими умовними зв'язками в області слухового аналізатора, що сприяє порушенню сприйняття та декодування інформації. Отже, вже тоді, коли мова повинна стати засобом комунікативної взаємодії, у розумово відсталих вона залишається нерозвинутою значною мірою.

Інтелектуальна недостатність та незрілість особистості виявляються в таких особливостях емоційно-вольової сфери розумово відсталих учнів, як слабкість інтелектуальної регуляції емоцій, їх мала диференційованість, полярність, порушення структури вольової дії, недостатня регуляція волі та саморегуляції. Інтелектуальна недостатність і порушення емоційно-вольової сфери негативно впливають на стиль комунікативної поведінки. Так, переконання розумово відсталих школярів поверхові, вони не можуть відстояти власну позицію в комунікативній взаємодії, частіше, ніж їх однолітки без порушень у розумовому розвитку, переймають манеру комунікативної поведінки членів найближчого соціального оточення (середовища), не аналізуючи його. Звідси потребують спеціального коригуючого впливу у формуванні комунікативних потреб, мотивації на комунікативну діяльність.

Отже, загальними недоліками комунікативної діяльності розумово відсталих учнів є порушення її цілеспрямованості, мотивації, невміння передбачати результат комунікативної взаємодії, некритичне ставлення до результату комунікативної діяльності, невміння бачити та виправляти помилки у власних комунікаціях.

Таким чином, особливості пізнавальної сфери розумово відсталих учнів зумовлюють недорозвинення особистості та комунікативної діяльності, яке погіршується під впливом негативної соціальної ситуації. Учені С. Забрамна,

расширять их технический кругозор, привлекут к решению проблемных задач производственного характера. Вместе с тем занятия по техническому творчеству могут повлиять на всю профессиональную подготовку. Обучение творчеству, умения видеть творческие возможности в любой профессии и использовать их в своей деятельности является важным фактором, способствующим эффективности подготовки кадров. **Ключевые слова:** техническое мышление, технические способности, техническая деятельность.

**Summary.** We consider the study of psychological structure of technical activity determine the technical thinking as a factor enhancing the learning process. The analysis depends on the nature of thinking technical problems, which impose a stamp on the mental activity of man, makes her special requirements. Organization of technical creativity to incorporate these lessons into training to improve teaching and professional activities of students, expand their technical horizons, engage in problem solving of problems of industrial nature. However, studies of technical work can affect the entire training. Teaching creativity, ability to see creative possibilities in any profession and use them in their activities is an important factor contributing to the effectiveness of training. **Keywords:** technical thinking, technical skills, technical activities, psychological characteristics in solving technical problems of students, problem training method.

#### Література

1. Чебишева В.В. Психологічні основи формування виробничих вмінь і навичок / В.В. Чебишева. – М., 1980. – 298 с.
2. Чугунова Е.С. Формування і розвиток технічної творчості молодих робітників / Е.С. Чугунова. – М., 1979. – 256 с.
3. Кудрявцев Т.В. Психологія технічної творчості / Т.В. Кудрявцев. – М., 1975. – 320 с.
4. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / Якобсон П.М. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.
5. Брунер Дж. Психология познания / Дж. Брунер // Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1977. – 413 с.
6. Бартлетт Фр. Психика человека в труде и игре / Фр. Бартлетт // Пер. с англ. О.С. Виноградовой. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 144 с.
7. Кудрявцев Т.В. Про проблемне навчання / Т.В. Кудрявцев. – М., 1984. – 384 с.

Подано до редакції 16.01.2012

УДК [811.161.2:811.161.1]37

**ЛЕКСИКОГРАФІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СЕМАНТИКИ СЛІВ ЯК ЗАСІБ  
ПОДОЛАННЯ НЕВІРНОГО СЛОВОВЖИТКУ В УМОВАХ  
УКРАЇНСЬКО-РОСІЙСЬКОГО БІЛІНГВІЗМУ**

**Обухова Валентина Миколаївна,**  
кандидат філологічних наук, доцент,  
завідувач кафедри української та російської філології  
Євпаторійський інститут соціальних наук  
РВНЗ "Кримський гуманітарний університет" (м. Ялта)

**Постановка проблеми.** Ситуація українсько-російського білінгвізму, що склалася в українському суспільстві, серед інших численних наслідків має негативні наслідки лексичної інтерференції під час перекладу з російської мови на українську чи навпаки. Об'єктивною причиною сплутування російських і українських слів є їх зовнішня подібність, суб'єктивною – недостатній рівень володіння білінгвами однією з цих мов (звичай не рідною). Спостереження за мовленням таких людей свідчать про те, що вони не усвідомлюють своїх помилок, і це є передумовою подальшого закріплення помилкового слововжитку.

**Мета статті** – проаналізувати випадки невірної використання українських слів, викликані впливом російських лексем, а також пов'язані з помилковим перекладом з російської мови багатозначних слів, і показати можливість лексикографічної роботи для подолання помилок у мовленні.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Сформульована проблема є питанням не тільки культури мовлення, вона безпосередньо пов'язана з особливостями мовної свідомості білінгвів. Саме тому близька проблематика розглядається не тільки спеціалістами в галузі стилістики (О. Пономарів) і перекладознавства (А. Нямцу), а й науковцями, які працюють у сферах когнітивної лінгвістики (З. Попова, Й. Стернін) і міжкультурної комунікації (С. Тер-Мінасова). За словами С. Тер-Мінасової, "... мова є невіддільною від людини, від її внутрішнього світу і світу зовнішнього, реального. Мова відбиває цей світ і формує людину, а через неї – і світ, що її оточує. ... Зв'язок мови з позамовною реальністю здійснюється через лексику, через значення мовних одиниць, з яких головною є слово" [7, с. 138].

Проблема, що розглядається у статті, є важливою для перекладацької діяльності. Скажімо, хрестоматійний твір Т. Шевченка "Причинна" в російському перекладі М. Ісаковського отримав назву "Порченая", яка, на наш погляд, не відповідає глибинному сенсу авторської назви [8, с. 16].

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Ілюстрацією невірної українського слововжитку є поширена в телевізійних передачах (інтерв'ю, виступах депутатів тощо) конструкція "Я рахую..." (далі йде оцінка чогось чи когось, наприклад, "Я рахую, що в цій ситуації ми вчинили правильно", "Я рахую, це передчасно"). З контексту зрозуміло, що українське дієслово вжито замість російського "считаю". Такий механічний переклад не враховує багатозначності російського слова і є показником недосконалої володіння українською мовою. Це підтверджую стаття, присвячена лексемі "считать", у словнику російської мови С. Ожегова, де значення "Делать каное-нибудь заключение о ком-чем-нибудь, признавать, полагать" подано четвертим, а на першому і другому місцях стоять значення "Называть числа в

відсталістю, які гостро потребують позитивних емоційних контактів, відчують брак спілкування і з однолітками, і з учителями, тому бурхливо реагують на прояви неуваги до своєї особистості. Вони не задоволені структурою особистих стосунків і своїм становищем, намагаються компенсувати недостатність спілкування такою поведінкою, яка привертає увагу. Це негативно позначається на розвитку їхньої особистості, провокує появу та закріплення негативних форм комунікативної поведінки [3]. Таким чином, для розвитку комунікативної діяльності учнів спеціальних освітніх закладів необхідно розробити комплексну програму, яка включатиме заняття, що активізують мовлення, збагачують словниковий запас, вчать висловлювати почуття в допустимій формі, формують комунікативний контроль, розвивають соціально-комунікативну активність, комунікативну культуру, сприяють формуванню комунікативної компетентності. Зауважимо, що, насамперед, необхідно для цієї діяльності підготувати належним чином педагогічний колектив шляхом проведення семінарів, лекцій, тренінгів тощо.

Сімейне середовище учнів з розумовою відсталістю обмежується складом родини, ураховує інтелектуальний, загальнокультурний рівні, психологічний клімат, особливості застосування засобів масової інформації, матеріально-побутові умови тощо.

Вважаємо, що на розвиток комунікативної діяльності учнів з розумовою відсталістю вищевизначені умови сімейного середовища впливають з різною інтенсивністю. До найважливіших відносимо емоційно-психологічний клімат, загальнокультурний та інтелектуальний розвиток членів родини, особливості міжособистісних взаємин у сім'ї.

Погоджуємося з М. Дригус, О. Пеньковою, що зміст і спрямованість комунікацій у родині створює в дітей відповідний комунікативний досвід, впливає на комунікативний розвиток дитини, віддзеркалює всі впливи, які сімейне середовище чинить на неї [2]. Отже, для сприяння оптимізації комунікативного розвитку розумово відсталих дітей слід працювати з їх родинами з метою підвищення комунікативної культури, комунікативної компетентності та надання консультацій щодо особливостей розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих дітей.

Позашкільне комунікативне середовище сприяє не тільки розвитку комунікативної діяльності, розширенню кола соціально-комунікативної взаємодії, але й інтеграції розумово відсталих школярів у соціум. Відвідування гуртків за інтересами, вистав, театрів, музеїв сприяє встановленню нових соціально-комунікативних зв'язків, збагаченню комунікативного досвіду, розвитку комунікативного потенціалу.

Результатом комунікації в розумово відсталих учнів є реально досягнутий в обмін інформацією рівень їх інтеграції як суб'єктів комунікації, ступінь розвитку спільної комунікативної дії, міра перетворення її в дійсний діалог. Іншими словами, результатом успішної комунікативної діяльності учнів з розумовою відсталістю є налагодження діалогічних стосунків, які ведуть до прийняття інформації. Коли йдеться про досягнення відповідного рівня розвитку спільної комунікативної дії, мається на увазі рівень інтеграції у вигляді єдності мотивації та спрямованості, предметно-цільової ціннісної єдності учасників комунікативного процесу [6].

На мотивацію до комунікації, її зміст значною мірою впливає оточуюче середовище. Як зауважують В. Бондар, Ю. Бистрова, Д. Ісаєв, М. Певзнер, С.

постійній залежності між ними, що позначається на системі кодування й декодування знаків, зміні повідомлення; у цілеспрямованому впливі розумово відсталих учнів на комунікативний простір і останнього на них, що спричиняє зміни в розвиткові кожного з них; у виникненні суперечностей і антагонізмів між комунікативним простором і розумово відсталою дитиною в разі відсутності в ньому умов для задоволення її інформаційних потреб; у виникненні в комунікативному просторі механізмів, які сприяють або не сприяють взаєморозумінню між розумово відсталими учнями, викладачами та іншими суб'єктами інформації; у впливі комунікативного процесу на комунікативний простір і навпаки; у виникненні суперечностей між учасниками комунікативного процесу й комунікативним простором у разі відсутності в останньому умов для ефективного обміну інформацією, налагодження взаєморозуміння та діалогу. У зв'язку з порушенням кодування та декодування інформації розумово відсталіх учнів, у основі якого є загальне недорозвинення їхньої пізнавальної діяльності, набуває особливої актуальності створення умов, що поліпшують ці процеси, активізують їхню комунікативну діяльність.

Створення комунікативного простору розумово відсталіх школярів повинно мати такі соціально-психологічні властивості:

- покращення комунікативних стосунків між розумово відсталіми учнями та іншими суб'єктами комунікації;
- оптимізація реалізації таких основних якісних переходів, як кодування значень у символи й повідомлення інформації, декодування значень, трансляція смислу повідомлення, усвідомлення (чи неусвідомлення) інформації розумово відсталіми дітьми тощо;
- створення загального інформаційного поля для розумово відсталіх школярів;
- формування комунікативних позицій і диспозицій розумово відсталіх учнів.

Загалом комунікативний простір між розумово відсталіми учнями та оточуючими — це простір намірів і цілей учасників комунікативного процесу; стосунків і позицій партнерів; взаємозв'язків, взаємозалежностей, взаємовпливів, взаєморозуміння; зворотного зв'язку й загального інформаційного поля; засобів повідомлення й каналів передавання інформації; норм спілкування, мовленнєвих цінностей; загального смислу [8]. Рівні комунікативної компетентності і комунікативного досвіду учнів з розумово відсталістю також створюють певний комплекс установок, умов, що опосередковують відмінності в суб'єктивному сприйнятті інформації. Отже, комунікативний простір міжособистісних стосунків та комунікативних взаємин може мати різні значення комунікативної комфортності для розумово відсталіх учнів.

Комунікативне середовище, яке оточує розумово відсталіх учнів, є досить різноманітним і вміщує середовище освітнього закладу, сімейне середовище, комунікаційне (засоби масової інформації тощо), позашкільне середовище (маємо на увазі позашкільні виховні заклади, реабілітаційні центри, центри корекції розвитку тощо). Кожен з вище визначених типів середовища певним чином впливає на розвиток комунікативної діяльності розумово відсталіх учнів.

Як зазначає Н. Коломинський, слабкі за успішністю учні з розумовою

послідовательному порядку" та "Определять количество кого-чего-нибудь, сумму" [1, с. 721]. У сучасному тлумачному словнику української мови (укладачі Л. Олексієнко та О. Шумейло) значення слова "рахувати" подаються таким чином: "1. визначати суму, кількість. Рахувати дні. 2. називати в послідовному порядку числа (під час підрахунку). 3. розм. розраховувати, сподіватися чогось. Рахувати питання вирішеним" [6, с. 399].

Як бачимо, словник 2004 року видання фіксує вживання дієслова "рахувати" у значенні, яке ми вважаємо (не рахуємо!) помилковим, правда, з приміткою "розмовне". Це показує поширеність помилкового вжитку дієслова в українському мовленні, проте не робить його нормативним. На жаль, саме телебачення, яке є найбільш масовим засобом інформації, так би мовити, "легітимізує" неправильне слововживання через мовлення наших політичних діячів. "У найвищому органі законодавчої влади договори заключаються, оголошується наступний порядок денний тощо замість нормальних висловів договори укладаються, оголошується такий порядок денний" [3, с. 12].

Повертаючись до дієслова "рахувати", слід зазначити, що у наведених раніше конструкціях доречно було б вжити дієслова "вважати, гадати", адже саме вони реалізують значення, пов'язані з оцінкою тих чи інших явищ, з певною позицією мовця: "вважати, жаю, жаш – 1. Гадати, думати, визнавати. Вважати цей документ недійсним. 2. сприймати когось як когось. Аж ніяк не слід вважати його героєм дня. 3. брати до уваги, враховувати. 4. тільки в офіційних паперах – числити" [6, с. 103].

Розглянутий нами приклад невірного перекладу російського слова є ілюстрацією доволі частого явища, коли одній (здебільшого багатозначній) лексемі відповідає два або три слова в українській мові, і вибір того чи іншого варіанту залежить від контексту і мовленнєвої ситуації: рос. "любить" (Родину и девушку) – укр. "любити Батьківщину" і "кохати дівчину", рос. "личный, личная" (личный состав, листок по учету кадров и личная жизнь, личные дела) – і укр. "особовий склад" і "особисте життя". Таке розщеплення значень, безумовно, збагачує мову, адже "конотації, тобто властиві словам стилістичні, емоційні й значеннєві відтінки, не існують самі по собі, вони звичайно "грунтуються" у слові, яке має свій матеріально-значеннєвий зміст, накладаються на одне з його значень" [2, с. 146]. З іншого боку, це викликає труднощі під час перекладу на українську мову у людей, рідною мовою яких є російська (вислів "Я кохаю Україну" з уст співака Філіпа Кіркорова).

Не менш цікавим, на наш погляд, є питання про сприймання мовцями в умовах білінгвізму так званих лінгвокультурем (безеквівалентної лексики, мовних знаків культури). Яскравим прикладом неадекватного перекладу є пара лексем: українська "рушник" і російська "полотенце". Українське слово має значно ширший обсяг значень, ніж російське, і певну духовну, сакральну конотацію. Адже "полотенце" – це просто маленьке "полотно", тобто шматок тканини, в той час як лексема "рушник" несе в собі величезний обсяг інформації стосовно звичаїв українського народу. По-перше, "рушником" цей предмет називають не тому, що ним витирають руки, а тому, що ним руки перев'язують, пов'язують. Рушниками пов'язували молодих на весіллі, перев'язували руки сватам. Магічна, духовна функція рушника пояснює значення вишитих на ньому орнаментів, що суттєво відрізняються у кожній частині України. На рушникові гостям подавали хліб-сіль, ними вбирали ікони і світліни родичів, що висіли в українській хаті. На рушниках труну з

померлим опускали у могилу. Нарешті, значення рушника як символу життєвого шляху краще за всіх розкрив в однойменному вірші А. Малишко:

"Я візьму той рушник, розстелю, наче долю –  
В тихім шелесті трав, в щебетанні дібров,  
І на тім рушникові оживе все знайоме до болю –  
І дитинство, і юність, й твоя материнська любов".

Тонкощі значенневих нюансів, безперечно, повинні бути враховані під час перекладу з української мови на російську. Адекватний переклад потребує більш широкого контексту. Речення "Покоївка принесла у номер чисті рушники" робить можливим переклад слова "рушники" як "полотенця", оскільки йдеться про засіб гігієни. Проте в інших реченнях такий переклад є помилковим: "Свати були перев'язані рушниками" (не полотенцями!) чи "Вона подала гостеві хліб-сіль на вишитому рушнику". На наш погляд, в цих випадках є можливим збереження первинної форми слова ("рушник") і в російському варіанті. Це підтверджується тим, що в українському тлумачному словнику подано два значення слова "рушник": "1. довгастий шматок тканини для витирання обличчя, тіла, посуду тощо. Витерти обличчя рушником. 2. шматок декоративної тканини з вишиваним або тканім орнаментом, той, що використовується з декоративною і обрядовою метою. Оселя вбрана рушниками" [6, с. 423]. Натомість в російських словниках подається тільки одне значення слова "полотенце": "неширокий и удлиненный кусок ткани для вытирания чего-нибудь. Ручное полотенце. Кухонное полотенце" [1, с. 510].

Друге значення українського слова пов'язане з культурними традиціями, з певними асоціаціями, про які йшлося раніше. Такі реалії автори підручника "Основи перекладознавства" називають "асоціативними". "Вони знаходять своє матеріалізоване вираження в компонентах значень слів, у відтінках слів, в емоційно-експресивній грі, у внутрішній словесній формі та інших засобах мовлення, виявляючи інформаційні розбіжності поняттєво-подібних слів у мовах, які зіставляються" [2, с. 146].

Подібні випадки можна розглядати не тільки в прикладному аспекті, як пошуки найкращого еквіваленту при перекладі з української мови на російську і навпаки. Дослідження семантичних розбіжностей "поняттєво-подібних слів" у різних мовах дозволяє з'ясувати особливості концептосфери носіїв тієї чи іншої мови. На думку З. Попової та Й. Стерніна, "шляхом вивчення семантики мовних знаків можна ввійти у концептосферу людей, можна виявити, що було важливим для того чи іншого народу у різні періоди його історії, а що залишалось поза полем його зору, в той час як для іншого народу це виявлялося суттєвим" [4, с. 18].

Зауважимо, що слово "рушник", відсутнє у словнику російської мови С. Ожегова, фігурує у такому лексикографічному джерелі, як "Словарь русского литературного словоупотребления", виданому у Києві Інститутом мовознавства імені О. О. Потебні: "Рушник... обл... Когда бы знать о часе том И мeste приземленья, Пришла б я с хлебом, с рушником Воздать благодаренье. Л. Федорова" [5, с. 221]. Далі подано слово "рушничок" з такими прикладами живання: "Ежегодно по новым обрядам становятся на рушничок счастья более пятидесяти молодоженов. Правда Украины, 1980, 26 апреля. Червоным шелком вышила рушник... На рушничке Цветок к цветку приник. Л. Титаренко" [5, с. 221].

Середовище розглядається як ефективний фактор психолого-педагогічного впливу. Тобто, змінюючи, моделюючи його, можна впливати на людей. Б. Бім-Бад, дотримуючись цієї точки зору, доводить, що навчаюче і виховуюче середовище – природна стихія навчання й виховання [1]. А. Макаренко писав, що виховує не сам вихователь, а середовище. Отже, це доводить провідну роль середовища у розвитку особистості.

Г. Костюк зауважував, що середовище психічного розвитку не можна розглядати чисто зовнішньо, як механічну сукупність зовнішніх обставин. Треба брати його у зв'язку з тим, як це середовище відбивається в свідомості дитини, які думки, почуття, прагнення, зацікавлення в ній збуджує. Треба розглядати його в зв'язку з дійовим ставленням самої дитини до цього середовища, до тих чи інших умов, до оточуючих людей. Від того, як відбивається середовище в дитячій свідомості, залежить і вплив його на розвиток дитини. З виникненням нових моментів у свідомості дитини змінюється її ставлення до оточуючого, а тим самим і вплив оточуючого на її психіку. Бувають, наприклад, випадки, коли конфлікти, що виникають через ті чи інші життєві обставини, і пов'язані з ними емоційні переживання спричиняють радикальні зміни ставлення підростаючої особистості до оточуючих людей, у зв'язку з чим змінюються й впливи середовища на дальший розвиток емоцій, волі, характеру та інших психічних властивостей [4].

Кількість середовищ, у яких перебувають учні спеціальних освітніх закладів, можуть структуруватися у середовищний простір, у якому різні типи середовищ впливають на їх розвиток.

Погоджуємося з Б. Скіннером, який розглядає середовище як узагальнений, цілісний фактор розвитку особистості, що відіграє певну роль у модифікації поведінки, зокрема, комунікативної.

Поняття «середовище» відбиває взаємозв'язок умов, що забезпечують розвиток людини. У цьому разі передбачається її присутність у середовищі, взаємодія, взаємодія оточення із суб'єктом.

Ю. Мануйлов розглядає середовище як динамічну мережу взаємопов'язаних подій, що створюється зусиллями соціальних суб'єктів різного рівня (колективних та індивідуальних) і виступає інтегрованою умовою особистісного розвитку людини [5].

Щодо комунікативної діяльності, окреслимо особливості комунікативного простору. Складний процес обміну інформацією, налагодження взаєморозуміння між учасниками комунікації й досягнення діалогу та результату спілкування передбачає наявність певного комунікативного простору, тобто соціально-психологічного середовища, де можливе побудування адекватної комунікативної моделі, у якій можна було б реалізувати формувально-розвивальну, змістово-смыслову, уточнювально-результативну функції комунікації.

На суб'єктів комунікативної діяльності (розумово відсталіх школярів) комунікативний простір впливає не лише безпосередньо загальною інформацією, яка утворилася в процесі її обміну, але й через засоби комунікації (вербальні чи невербальні), установлені в конкретному соціально-психологічному середовищі правила комунікативно-мовленнєвої взаємодії, звичаї, мовленнєві ритуали тощо. Взаємозв'язок розумово відсталіх школярів з комунікативним простором простежується в безпосередньому зв'язку й

1990. Osnabruck: Univ. of Osnabruck, 1990. – 100 p.

7. Bouchard, C. Physical activity, fitness and health: The model and key concepts. // С. Bouchard, R.J. Shephard, T. Stephens (eds.) Physical activity, fitness and health: International proceedings and consensus statement. – Champaign, IL: Human Kinetics Publishers. 1994.– 380p.

8. Гринченко І. Б. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури в нових умовах / І. Б. Гринченко // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис. Додаток 3, Т. VII. Тематичний випуск: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К.: Гнозис, 2011. – С. 84–93.

Подано до редакції 09.01.2012

УДК 364-787.522:376-056.36

### СЕРЕДОВИЩНИЙ ПІДХІД У ВИВЧЕННІ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ

*Проскурняк О. І.*

**Постановка проблеми.** Розвиток комунікативної діяльності розумово відсталих учнів є умовою їхньої успішної інтеграції в соціум. Особливості пізнавальної діяльності розумово відсталих учнів порушують розвиток їхньої комунікативно-мовленнєвої діяльності. Створення в середовищі відповідних умов для корекційно-розвивального впливу на особистість розумово відсталих учнів з урахуванням особливостей їх розвитку сприятиме оптимізації їхньої соціалізації.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблемою вивчення середовища займалися такі вчені, як О. Каташова, В. Корнев, О. Кульчицька, Н. Лях, Л. Медведєва, С. Подмазін, та інші. У спеціальній психології вивченню впливу середовища на розвиток дітей з особливими потребами опосередковано приділяли увагу О. Муравьєва, В. Печерський, В. Серова, М. Созотонова, О. Хохліна, Л. Шипицина та ін.

Однак середовищний підхід в олігофренопсихології вивчений недостатньо, особливо це стосується дослідження впливу середовища на розвиток комунікативної діяльності особистості розумово відсталих учнів.

**Метою статті** є аналіз понять «середовище» та «середовищний підхід» стосовно комунікативної діяльності розумово відсталих учнів, доведення доцільності застосування середовищного підходу в розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих учнів, визначення впливу освітнього, сімейного, комунікаційного середовищ на розвиток комунікативної діяльності розумово відсталих учнів.

**Виклад основного матеріалу.** Для визначення взаємозв'язку між розвитком комунікативної діяльності та середовищем необхідно проаналізувати ці поняття.

В. Ясвін, використовуючи методику векторного моделювання, будує дві вісі: «свобода – залежність» та «активність – пасивність»[7]. Тобто, середовище дає дитині певну свободу розвитку, зокрема, комунікативного, але й впливає на неї, що доводить залежність комунікативного розвитку від середовища. Вісь «активність – пасивність» трактуємо як вплив середовища від пасивного до активного на розвиток комунікативної діяльності учнів.

Наведені приклади доводять, що носії мови (здебільшого білінгви) відчувають недостатність семантики російського слова "полотенце" і тому використовують слово "рушник" саме в обрядовому, пов'язаному з традиціями контексті.

**Висновки.** Лексична система кожної мови є динамічною і гнучкою. Під впливом внутрішньомовних чинників (з одного боку, закон економії мовних засобів, з іншого – потреба максимально детально передати інформацію) слово набуває кількох значень, що, в свою чергу, вимагає певного контексту для його адекватного сприймання адресатом. Під час перекладу з однієї мови на іншу (в нашому випадку з російської на українську чи навпаки) можливі помилки, пов'язані з невірним вибором одного зі значень (дієслово «считать» – «рахувати»).

В іншому випадку, який розглядається у статті (українське «рушник» – російське «полотенце») при перекладі необхідно враховувати не тільки внутрішньомовні, але й поза мовні чинники (зв'язок з культурою, традиціями, історією українського народу). Це потребує від носіїв мови певної пресупозиції, наявності фонових знань.

З точки зору викладання української мови в російськомовному регіоні, яким є Автономна Республіка Крим, для адекватного сприйняття студентами і школярами багатозначних слів і вірного перекладу їх українською мовою чи, навпаки, з української мови, необхідним є проведення систематичної лексикографічної роботи, залучення відомостей тлумачних та етимологічних словників. Іншим засобом поширення лексичного запасу студентів є контекстуальний аналіз слів у художніх текстах, що дозволяє глибше зрозуміти, з одного боку, семантику слова, з іншого боку, підтекстову інформацію, закладену автором.

**Резюме.** У статті розглядаються випадки невільного вживання українських слів, що викликані, по-перше, впливом поняттєво-подібних російських відповідників (міжмовна лексична інтерференція), по-друге, недостатнім рівнем володіння нерідною мовою білінгвами. Лексеми семантизуються за допомогою лексикографічної роботи. Застосовуються також методи контекстуального та семантико-стилістичного аналізу. Питання розглядається не тільки з точки зору культури мовлення, а й у більш абстрактному плані реалізації певних закономірностей розвитку лексичної семантики (розходження значень слів) в українській та російській мовах. **Ключові слова:** білінгв, інтерференція, переклад, словник, семантика.

**Резюме.** В статье рассматриваются случаи неправильного употребления украинских слов, вызванные, во-первых, влиянием понятийно-подобных русских аналогов (межязыковая лексическая интерференция), во-вторых, недостаточным уровнем владения неродным языком билингвами. Лексеми семантизируются с помощью лексикографической работы. Применяются также методы контекстуального и семантико-стилистического анализа. Вопрос рассматривается не только с точки зрения культуры речи, но и в более абстрактном плане реализации определенных закономерностей развития лексической семантики (расхождение значений слов) в украинском и русском языках. **Ключевые слова:** билингв, интерференция, перевод, словарь, семантика.

**Summary.** The article deals with misuse of Ukrainian words, owing, firstly, to the influence of concepts-like Russian analogues (cross-language lexical

interference), secondly, to the lack of non-native language skills in bilinguals. For semantization of tokens is used lexicographical work. Also apply methods of contextual and semantic-stylistic analysis. The issue is seen not only in terms of culture, but also more abstract implement of certain regularities in the development of lexical semantics (the variance between values of words) in the Ukrainian and Russian languages. **Keywords:** bilingv, interference, translation, dictionary, semantics.

#### Література

1. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов – М.: Советская энциклопедия, 1986. – 846 с.
  2. Основи перекладознавства: Навчальний посібник [за редакцією А. Є. Нямцу, О. І. Дашенко, М. І. Гураль, Сорвілова Т. В. та ін.] – Чернівці: "Рута", 2008. – 312 с.
  3. Пономарів О. Культура слова: мовно-стилістичні поради: Навчальний посібник / О. Пономарів – К.: "Либідь", 2001. – 240 с.
  4. Попова З. Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – М.: "АСТ: Восток-Запад", 2007. – 314 с.
  5. Словарь русского литературного словоупотребления [составители Л. П. Безрук и др.] – К.: "Наукова думка", 1987. – 304 с.
  6. Сучасний тлумачний словник української мови / [укладачі Олексієнко Л. П., Шумейло О. Л.] – К.: "Кобза", 2004. – 544 с.
  7. Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур / С. Г. Тер-Минасова – Москва: "АСТ: Астрель: Хранитель", 2007. – 286 с.
  8. Шевченко Т. Г. Избранные сочинения: Перевод с украинского / Т. Г. Шевченко – М.: "Художественная литература", 1987. – 559 с.
- Подано до редакції 16.01.2012

УДК 371.68

### ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ОСНОВИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ»

*Овчинникова Марина Вікторівна,*

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

**Постановка проблеми.** Впровадження вимог Болонського процесу зумовило в Україні ті перетворення, які стали характерними для європейського співтовариства. На зміну знанневому підходу, що забезпечує підготовку майбутніх вчителів до виконання певної діяльності та сформованість загальнопрофесійних умінь, поступово приходять компетентнісний та особистісно орієнтований підходи. Відповідно до означених підходів на перший план виходять вимоги забезпечення сформованості таких професійних якостей, поведінкових актів і виконавських дій на рівні посадових вимог, що необхідні вчителів, забезпечують можливе працевлаштування і водночас відповідають вимогам наступного освітнього рівня, якщо вчитель планує подальше професійне навчання.

У світі висунутих вимог науково-дослідницька діяльність майбутніх

науково-методичних матеріалів у навчальний процес вищого навчального закладу. **Ключові слова:** професійна підготовка, інновації, майбутній учитель фізичної культури, ВНЗ Європи й України.

**Резюме.** В статті розглянуті основи професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в нових умовах, проаналізовано сучасне положення професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в вищих навчальних закладах Європи та України. В статті розглянуті основні напрями впровадження педагогічних технологій, в тому числі й інноваційних, в процес професійної підготовки. В роботі підкреслено необхідність системного впровадження інновацій в європейських країнах та Україні, реалізації нових цільових установок, оновлення змісту, використання нових форм, засобів, методів навчання. Речь йде також про впровадження оновлених педагогічних, науково-методичних матеріалів в навчальний процес вищого навчального закладу. **Ключевые слова:** профессиональная подготовка, инновации, будущий учитель физической культуры, ВУЗы Европы и Украины.

**Summary.** In the article the underpinnings of professional training of physical training teachers-to-be in new conditions are considered; the analysis of modern principles of professional training of physical training teachers-to-be in European and Ukrainian colleges and universities is conducted. The main approaches of usage pedagogical technologies including innovational ones are analyzed in the article in the process of professional training of physical training teachers-to-be. In the article the necessity of system usage of innovations, new aims, content, forms, means, methods of learning and teaching is underlined in the paper. It is analyzed as well the usage of new technological, scientific and methodical works in the learning process at European and Ukrainian pedagogical colleges and universities. **Keywords:** professional training, innovations, physical training teacher-to-be, European and Ukrainian pedagogical colleges and universities.

#### Література

1. Кобяков Ю. П. Проектирование и реализация здоровьеразвивающей технологии физического воспитания студентов вузов: дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.08. / Ю. П. Кобяков. – Москва, 2006. – 350 с.
2. Курдюков Б. Ф. Теория и методология модернизации процесса профессиональной подготовки специалистов физической культуры в системе высшего образования: дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.08. / Б. Ф. Курдюков. – Краснодар, 2004. – 303 с.
3. Сущенко Л. П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. / Л. П. Сущенко. – Київ, 2003. – 46с.
4. Тимошенко О. В. Теоретико-методичні засади оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах. автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. / О. В. Тимошенко. – Київ, 2009. – 35с.
5. Шабалина О. Л. Общепедагогическая подготовка учителя физической культуры в системе высшего профессионального образования: Дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / О. Л. Шабалина. – Москва, 2003 – 320 с.
6. Franke E. School physical education as a promoter of sport for all among the population: Paper to World Congress on Sport for all. Tampere, Finland, June 4-7,

навчання із врахуванням його специфіки (спортивна діяльність студентів, часті виїзди на змагання, значні фізичні навантаження), систематичне включення студентів в активну педагогічну діяльність із застосуванням інформаційних технологій; забезпечення спрямованості студентів на творчу самореалізацію, чому сприяє оцінка її результатів з урахуванням індивідуальних особливостей студентів. Системна реалізація цих умов забезпечувала продуктивну підготовку студентів до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності.

Так, готовність майбутніх учителів фізичної культури до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності можна розглядати як складову загальної професійно-педагогічної готовності студента до діяльності, що характеризується здатністю педагога застосовувати інформаційні технології для забезпечення процесу фізичного виховання школярів й аналізу його результатів та вміння передавати школярам спеціально відібраний і дидактично опрацьований за допомогою засобів інформаційних технологій навчальний матеріал [8].

**Висновки.** Наприкінці дослідження ми дійшли висновку, що в педагогічній науці й практиці професійна підготовка майбутніх вчителів фізичної культури розглядається як така, що спрямована на підготовку студентів вищих навчальних закладів до виконання конкретних видів професійної діяльності в галузі “Фізична культура та спорт”, оволодіння ними сукупністю знань про людину і фізичну культуру, розвиток емоційно-ціннісних відношень, моральних норм, умінь передавати цінності фізичної культури школярам.

В сучасних умовах розвитку освітньої сфери зростає інтерес вчених до інформаційних технологій, їх засобів та можливостей застосування в галузі фізичного виховання і спорту. Застосування інформаційних технологій в даній галузі оптимізує навчальний процес, діяльність вчителя й учнів, сприяє якісному засвоєнню ними навчального матеріалу. Інформаційні технології вимагають від майбутніх учителів даної галузі підвищення їх загальної інформаційної культури, знань та умінь застосовувати ці технології у професійній діяльності.

Проте, оцінюючи стан цієї проблеми, відзначимо, що наявні науково-педагогічні дослідження і, розроблені на їх основі, методичні матеріали не забезпечують повної належної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності, тому потребують більш ретельного дослідження. Перспективним у цьому плані вважаємо дослідження формування інформаційно-комунікаційного середовища в вищому навчальному закладі в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури.

**Резюме.** У статті розглядаються засади професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у нових умовах, окреслено сучасний стан професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах Європи й України. В статті розглянуто основні напрями впровадження педагогічних технологій, у тому числі й інноваційних, у процес професійної підготовки. У роботі підкреслено необхідність системного впровадження інновацій в європейських країнах й Україні, реалізації нових цільових настанов, оновлення змісту, використання новітніх форм, засобів, методів навчання. Йдеться також про упровадження оновлених технологічних,

вчителів набуває великої важливості, тому що вона є найвищим з проявів професійно-педагогічної діяльності. Сучасній системі професійного навчання в умовах педагогічного вnz характерно відношення до науково-дослідницької діяльності студентів як до рівноцінної складової процесу професійної підготовки разом з їх навчальною діяльністю. У зв'язку з тим, що вища педагогічна школа має основною метою забезпечення формування у майбутніх вчителів якостей гуманної, творчої, самостійної та компетентної особистості, яка має можливість відійти від репродуктивної стратегії навчання, що будується на відповідності знань, умінь і навичок освітнім стандартам, в яких зміст освіти зводиться до програми вnz. Тільки творчий вчитель може забезпечити якісну освіту школярів. Тому формуванню якісної, творчої науково-дослідницької діяльності майбутніх вчителів у процесі професійної підготовки необхідно приділяти достатню увагу, використовувати різноманітні методи, форми та засоби її формування.

**Аналіз досліджень і публікацій** показав, що сучасні науковці розглядають поняття „навчально-дослідницька діяльність” та „науково-дослідницька діяльність” студентів вnz з різних кутів зору. Ці поняття не є синонімічними, мають різний зміст та об'єм, але різні дослідники по-різному розглядають взаємовідношення цих понять. Одна частина дослідників вважає, що ці поняття окремі, не мають перетину, друга частина дослідників вважає, що об'єми понять перетинаються, третя частина вважає, що об'єми цих понять відносяться як частина і ціле. В контексті нашого дослідження ми дотримуємося думки останньої групи дослідників та вважаємо, що науково-дослідницька діяльність студентів вnz одним зі своїх проявів має навчально-дослідницьку діяльність студентів вnz.

Ми вважаємо, що навчальна діяльність є підґрунтям для оволодіння майбутніми вчителями математики науково-дослідницькою діяльністю, саме у її глибинах зароджуються та формуються спочатку вміння студентів виконувати навчальні дослідження, що потім трансформуються у наукові. Тому навчально-дослідницька та науково-дослідницька діяльність можуть бути визначені як одна діяльність, що спрямована на формування та розвиток самостійної та творчої особистості студента. У якості предмета цієї діяльності виступає досвід студентів щодо здійснення наукового пізнання, який перетворюється та вдосконалюється у процесі фахової підготовки шляхом засвоєння елементів соціально-історичного досвіду.

**Мета статті** – розглянути один з аспектів формування науково-дослідницької діяльності майбутніх вчителів математики.

**Виклад основного матеріалу.** Відповідно до Закону України „Про наукову і науково-технічну діяльність”, ці види діяльності, а також науково-педагогічна діяльність є невід'ємною складовою частиною навчального процесу вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації [5, с. 51]. діяльність майбутнього вчителя математики відноситься до науково-педагогічної діяльності. Проаналізуємо основні визначення науково-дослідницької діяльності, а потім розглянемо деякі прийоми її формування, що ми використовуємо в процесі підготовки студентів.

У сучасних психологічних словниках науково-дослідницька діяльність визначається як діяльність, що пов'язана з рішенням творчого, дослідницького завдання із заздалегідь невідомим рішенням і що припускає наявність основних етапів, характерних для дослідження в науковій сфері, і має норми,

що відповідають традиціям науки: постановка проблеми, вивчення теорії, що присвячена цій проблематиці, відбір методик дослідження і практичне оволодіння ними, збір власного матеріалу, його аналіз і узагальнення, власні висновки.

Практично аналогічне визначення наводить О. Леонтович, який під науково-дослідницькою діяльністю розуміє діяльність суб'єктів, що пов'язана з вирішенням творчого дослідницького завдання із задалегідь невідомим результатом в різних галузях науки, техніки, мистецтва і що припускає наявність основних етапів, характерних для наукового дослідження: постановку проблеми, ознайомлення з літературою по цій проблематиці, опанування методики дослідження, збір власного матеріалу, його аналіз і узагальнення, висновки.

М. Фирсова використовує як синоніми терміни «дослідницька діяльність» і «науково-дослідницька діяльність». Авторка вважає науково-дослідницьку діяльність невід'ємною частиною освіти, стійкою формою освітнього процесу.

Едвард де Боно вважає, що науково-дослідницька діяльність – це тільки і завжди творча діяльність, і не існує загальних універсальних правил або схем, за якими вона розвивається.

І. Зимня розглядає науково-дослідницьку діяльність у широкому контексті інформаційного простору, де сама науково-дослідницька діяльність має прояви як: процес взаємодії, активності суб'єкта цієї діяльності з об'єктами реального світу або іншими суб'єктами; форму активності суб'єкта, яка в науково-дослідницькій діяльності проявляється на усіх рівнях розвитку суб'єкта: пізнавальному, свідомому, інтелектуальному, поведінковому, соціальному [6].

Таким чином, науково-дослідницька діяльність, на думку більшості авторів, є інтелектуально-творчою за своїм походженням та пов'язана з вирішенням творчих завдань характерними для науки способами та засобами, спрямована на отримання результату, котрій є об'єктивно чи суб'єктивно новим та значущим.

Але, як вже зазначалося вище, науково-дослідницька діяльність науковця звичайно відрізняється від науково-дослідницької діяльності студента або учня, частіше, насамперед за значенням результату, що отримується або очікується. В межах нашого дослідження ми розглядаємо науково-дослідницьку діяльність студентів – майбутніх вчителів математики, яка, в загальному розумінні не є професійною науковою діяльністю, а є невід'ємною складовою їх професійної підготовки, здійснюється впродовж усього терміну навчання у ВНЗ, але може мати, як показує досвід, не тільки суб'єктивно значущі результати, а й об'єктивну наукову цінність. Першим ступенем науково-дослідницької діяльності студентів ми вважаємо їх навчально-дослідницьку діяльність.

„Навчально-дослідницька діяльність” – це розумне упровадження елементів наукових досліджень, елементів творчості в навчальний процес” [10, с.45], особливістю якої є „чинник суб'єктивного, „відкриття” нового знання, що має не об'єктивну значущість, а лише суб'єктивну значущість і новизну. Більш того, актуалізація наявних знань є неодмінною умовою навчально-дослідницької діяльності” [1, с. 30]. Але, щоб знання були повними і глибокими, міцними і усвідомленими, відомий педагог І. Лернер виділяв такі педагогічні умови якості знань: повнота, систематичне застосування знань, дотримання поступовості, при незмінному зростанні складності знань і

нами як процес, який відображає науково-методичні, обґрунтовані заходи вищих навчальних закладів, спрямовані на формування протягом всього періоду навчання готовності студентів до професійної діяльності в ЗОШ з організації фізичного виховання школярів з урахуванням сучасних вимог.

У зарубіжних країнах значна увага приділяється післядипломній освіті фахівців фізичного виховання та спорту, спостерігається становлення її концепції та спроба практичного здійснення. Своєю появою і розвитком ця концепція зобов'язана, в першу чергу, міжнародному співробітництву в межах ЮНЕСКО, завдяки якому вчені змогли налагодити обмін ідеями й національним досвідом. Аналіз наукових праць (Б.Л.Вульфсон, І.А.Лисенко) свідчить, що можна виділити два типи системи післядипломної фізкультурної освіти: французький та англо-саксонський (Велика Британія, Німеччина). Основу першого складають спеціалізовані професійні школи, а основу другого – університети. У структурі навчальних закладів існують традиційні організаційні форми післядипломної освіти, а також навчальні заклади з альтернативними видами навчання дорослих, що доповнюють базову освіту. У традиційних навчальних закладах післядипломна підготовка пов'язана з широким упровадженням триступеневої моделі професійної освіти, а також використанням організаційних форм і методів для підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів.

Ми вважаємо, що одним із сучасних засобів оптимізації процесу професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах України є впровадження нових педагогічних технологій, у тому числі й інформаційних.

Інформатизація освіти передбачає спрямованість системи професійної підготовки на формування інформаційного середовища у ВНЗ, широке застосування в навчальному процесі нових педагогічних, у тому числі й, інформаційних технологій. У зв'язку з цим, державна національна програма „Вчитель” серед провідних напрямків розвитку системи освіти передбачає оновлення змісту і форм професійної діяльності педагогічних працівників, підвищення ролі вчителя у розвитку інформаційного суспільства. До основних заходів, спрямованих на виконання програми, крім іншого, належить забезпечення підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах упровадження сучасних інформаційних технологій.

Наше дослідження показало, що у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури використання можливостей інформаційних технологій і Інтернету може здійснюватися за такими напрямками: самостійний пошук студентами інформації на веб-сторінках, створення студентами особистісних творчих продуктів на тему, яка вивчається, демонстрація особистісних творчих продуктів студентів для веб-глядачів, використання тематично підібраних гіпертекстових матеріалів, електронної пошти студентами заочної форми навчання, робота з каталогами літератури різних бібліотек.

Теоретико-методологічний та практичний рівні професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури мають спиратися на впровадження засобів інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності: усвідомлення майбутніми вчителями інформаційних технологій як важливого засобу успішної професійної діяльності, а не мети діяльності, формування інформаційного середовища, поетапність і структурна чіткість процесу



майбутнього вчителя; актуалізація людинотворчої сутності професійної діяльності майбутнього учителя фізичної культури; інтеграція теоретичної і практичної складової загально-педагогічної підготовки [5].

Професійна підготовка фахівців фізичного виховання та спорту у Великій Британії здійснюється на факультетах фізичної культури при університетах та інститутах. У Бельгії підготовка фахівців відповідного профілю здійснюється в досить розгалуженій мережі вищих навчальних закладів. Дослідниця Л.П.Сущенко вважає, що характерною особливістю організації навчального процесу є модульна організація у вигляді освітніх циклів різної тривалості, що дозволяє студентам залежно від їх матеріальних можливостей, інтересів і здібностей досягти того чи іншого рівня освіти і професійної підготовки [3]. У Фінляндії існують 11 національних і 3 регіональних центрів підготовки фахівців [6]. Інститути здійснюють базову й додаткову професійну освіту, підготовку тренерів для клубів і спортивних товариств, центрів підготовки спортсменів, розробляють оздоровчо-рекреативні програми для шкіл, проводять курси для інструкторів фітнесу, спеціальних груп.

Професійна підготовка фахівців фізичного виховання та спорту у Франції здійснюється у державних і приватних навчальних закладах. Університетська підготовка фахівців фізичного виховання та спорту, що спрямовується на поєднання фундаментальної теоретичної освіти й професійної практики, спеціалізованої на різних етапах навчання, здійснюється за умов пріоритету спеціальних гуманітарних дисциплін над дисциплінами природничо-науковими; багатоступенева підготовка фахівців фізичного виховання та спорту різних профілів зумовлює необхідність базового і спеціалізованого етапів, організація та зміст навчання на яких принципово відрізняються; базова підготовка спрямовується на оволодіння студентами всього комплексу дисциплін, що пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю, у тому числі дисциплін організаційно-управлінських і економічних; спеціалізована підготовка не торкається вивчення допоміжних та інших дисциплін.

Професійна підготовка магістрів у діяльності вищих навчальних закладів зарубіжних країн відрізняється варіативністю змісту й напрямів навчальних програм. Так, у Великій Британії в університеті м. Лідса існують дві програми магістерської підготовки: “Спорт і вчення про тренування” і “Фізична активність, тренування та здоров'я” [7]. В Італії Міланський інститут фізичної культури проводить підготовку магістрів за трьома такими програмами: “Теорія фізичної культури”, “Адаптивна фізична культура”, “Фізична культура для людей похилого віку”, а інститут фізичної культури Флоренції – за програмою “Менеджмент фізичної культури” (за Л.П.Сущенко) [3].

Багаторічний власний досвід роботи в Харківському національному педагогічному університеті ім. Г. С. Сковороди дозволяє стверджувати, що професійна підготовка майбутніх вчителів фізичної культури має враховувати нові умови, які з'являються завдяки сучасним міжнародним, національним вимогам до підготовки фахівців. Так, майбутній вчитель фізичної культури розглядається нами як особистість, яка вмотивовано здобуває кваліфікацію відповідно до певного освітньо-кваліфікаційного рівня в процесі спеціально організованої навчально-виховної діяльності в умовах впровадження сучасних педагогічних технологій у вищих навчальних закладах для забезпечення в подальшій професійній діяльності здорового способу життя школярів. А професійна підготовка майбутніх вчителів фізичної культури розглядається

способів операції ними, застосування сукупності методів навчання: пояснювально-ілюстративного, репродуктивного, проблемного, дослідницького [7]. До цих умов В. Петрова додає формування у студента в процесі навчання у взн досвіду творчої і самоосвітньої діяльності [8].

Особистісно орієнтована підготовка майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності є цілісним та тривалим процесом, що має здійснюватися протягом всього терміну професійного навчання, але умовно розділяється нами на три основних етапи: початковий (1-2 роки навчання), основний (3-4 роки навчання) та заключний (5-6 роки навчання). Виокремлення таких етапів відповідає основним рівням професійної підготовки: початковий та основний етапи охоплюють рівень базової вищої освіти (бакалавріату), а останній – магістратуру. На початковому етапі максимум уваги приділяється формуванню навчально-дослідницької діяльності студентів, формуванню досвіду креативної та творчої діяльності та рефлексії, які є запорукою подальшої успішної науково-дослідницької діяльності. Розглянемо основні прийоми, що ми використовували для формування досвіду креативної діяльності та її рефлексії.

Однією з умов якісної навчально-дослідницької діяльності майбутніх вчителів математики є сформованість у студентів рефлексії цієї діяльності. Тому, для розвитку рефлексії на початковому етапі ми використовували прийоми, що дозволяли активізувати діяльність студентів. Однією з основних форм навчання у взн є лекція. Від того, як студент працює на лекції і з матеріалами лекції залежить як засвоюється цей матеріал. Тому при проведенні лекції ми ставили завдання активізації діяльності студентів: якщо студент в процесі лекції розуміє, що навчання – це процес, який здійснює він сам, то він активно працює з матеріалом лекції, стає суб'єктом своєї діяльності, рефлексує. Це створює позитивну мотивацію до навчання і підвищує якісного навчання. Але, для того, щоб вирішити поставлене завдання з боку викладача недостатньо лише просто оголосити текст лекції. Тому при проведенні експериментальної роботи в процесі вивчення курсу «Основи наукових досліджень», якій вивчається студентами у перші роки професійного навчання ми використовували спеціальні прийоми, що описані далі.

Науково-дослідницька діяльність майбутніх вчителів математики є діяльністю творчою та самостійною. Ми вважаємо, що рефлексія студента на себе формує досвід творчої діяльності, розвиває самостійність, у тому числі, в процесі вивчення курсу «Основи наукових досліджень». З перших кроків навчання студент повинен з пасивного «поглинач» готового знання перетворитися на активного суб'єкта пізнання.

До основних стратегем формування досвіду творчої діяльності майбутніх вчителів математики ми відносимо такі: створення науково-орієнтованого освітнього середовища, що сприяє максимальному розкриттю особистості студента; активну цілеспрямовану роботу (а не участь) студента в реалізації програми, спрямованої на розуміння творчості; захопленість студентом навчальною та науково-дослідницькою діяльністю; формування досвіду самоосвітньої діяльності.

Для реалізації перелічених умов ми використовували прийоми технології розвитку критичного мислення (ТРКМ) [3; 4] та прийоми, що розроблені у [8], адаптовані нами до курсу «Основи наукових досліджень». Відповідно до робочої навчальної програми, студентам були прочитані чітко структуровані

лекції, насичені великою кількістю цікавої навчальної інформації, подані в формі діалогу. Але для того, щоб спонукати студента до рефлексії власної діяльності на лекції використовувались спеціальні анкети. Перша лекція починалась традиційно, без яких-то вказівок на подальшу нетрадиційну роботу за матеріалами лекції, студенти не знали, що після лекції їй необхідно буде відтворити і заповнити анкету (табл. 1) та оцінити свій емоційний стан в процесі лекції.

Таблиця 1

Анкета 1		
Інструкція: у кінці лекції, відмітьте позиції, що відповідні вашої діяльності на лекції		
На лекції я:		
1.	Займався своїми справами, нічого не запам'ятав і не записував	
2.	Постійно відволікався, нічого не запам'ятав і не записав	
3.	Слухав, але нічого не запам'ятав і не записав	
4.	Слухав, відволікався, запам'ятав тільки цікаві факти	
5.	Частково записав зміст лекції	
6.	Записував усе підряд	
7.	Записував те, що встигав запам'ятати у вигляді тексту	
8.	Записував те, що встигав запам'ятати у вигляді ключових слів	
9.	Записував усе, як зрозумів, схематично	
10.	Намагався осмислити лекцію і записати її у вигляді графа	
11.	Аналізував, шукав додатковий матеріал і вніс до змісту лекції	
12.	Міркував над змістом лекції, сам створив інтелектуальний продукт	

Після аналізу відповідей студентів самооцінка якості діяльності студентів на лекціях розподілялась за такими рівнями: нульовий – пункти анкети 1-2; незадовільний – пункти анкети 3-4; низький – пункти анкети 5-6; середній – пункти анкети 7-8; високий – пункти анкети 9-10; дуже високий – пункти анкети 11-12.

Результати опрацювання анкет студентам не повідомлялися.

Таблиця 2

Анкета 2		
Інструкція: протягом лекції відмітьте відповідним кольором емоційні стани, що виникають у вас у процесі вашої діяльності на лекції		
Колір	Емоційний стан	Частина лекції
червоний	агресія	
помаранчевий	конфуз із-за власної некомпетентності	
жовтий	розгубленість із-за поганої пам'яті	
зелений	радість від успішної діяльності	
блакитний	гордість за себе і свої знання	
синій	підвищення рівня самооцінки	
фіолетовий	неприйняття і небажання продовжувати роботу	

Грунтовний аналіз проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у зарубіжних країнах свідчить про те, що до структури професійної підготовки фахівців фізичного виховання та спорту входять факультети: фізичного виховання університетів, фізичної освіти університетів, фізкультури та спорту університетів; інститути: фізичного виховання, фізичної культури, спортивні, фізкультурні педагогічні; факультети фізичного виховання у коледжах; технікуми фізичної культури; вищі педагогічні училища; інструкторські курси з масової фізичної культури при університетах.

У вищих навчальних закладах зарубіжних країн навчальні плани включають такі цикли дисциплін: загальнонаукові, соціально-гуманітарні, педагогічні, спеціальні, спортивні. В уніфікованій “Європейській моделі” навчальних планів вищих навчальних закладів фізичної культури, як свідчить аналіз дослідниці Л.П.Сущенко до циклу загальнонаукових дисциплін входять: фізіологія, анатомія, здоров'я, біомеханіка, статистика, біохімія, біометрія, біологія-гістологія, фізика, хімія. Соціально-гуманітарний цикл дисциплін містить: соціологію, філософію, іноземні мови, право; цикл педагогічних дисциплін – дидактику, педагогіку, психологію. Дидактика, історія, теорія та методика фізичного виховання, організація, теорія руху, антропомоторика входять до циклу спеціальних дисциплін, а до циклу спортивних дисциплін – плавання, легка атлетика, гімнастика, ритміка, ігри, танці, рекреація, предмети за вибором, лижний спорт, заняття на природі [3].

Порівняльний аналіз нормативних документів свідчить про те, що розподіл кількості годин серед дисциплін навчальних планів вищих навчальних закладів у різних зарубіжних країнах суттєво відрізняється. Навчальні плани вищих навчальних закладів зарубіжних країн, характерною особливістю яких є варіативність, містять три типи курсів – обов'язкові, частково за вибором, повністю за вибором.

В Україні структурними компонентами загально-педагогічної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури виступають навчально-пізнавальна, практична і самостійна практична діяльність. Основними критеріями рівня сформованості загально-педагогічної готовності майбутніх учителів виступають: педагогічна спрямованість, суб'єктна позиція, методологічне мислення, рефлексія, оволодіння педагогічними діями й операціями. Стратегія і тактика загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури будується на основі таких принципів: професійно-педагогічної спрямованості; інтегративності; системності; індивідуалізації і диференціації; єдності загального, особистісного і індивідуального. Технологія загально-педагогічної підготовки майбутнього учителя фізичної культури являє собою цілісну сукупність дій, операцій і процедур, поетапно здійснюваних за наступним алгоритмом: діагностика розвитку загально-педагогічної підготовки вчителя – поетапний розвиток загально-педагогічної культури за допомогою спеціально організованого навчання; діагностика розвитку загально-педагогічної підготовки – корекція обраної спочатку стратегії і тактики навчання [4].

Психолого-педагогічними засадами ефективності загально-педагогічної підготовки майбутнього учителя фізичної культури виступають: фундаменталізація навчального матеріалу; системна організація процесу пізнання педагогічної дійсності; формування методологічного мислення

І.А.Лисенко, Р.Матоушек. Однак не вирішеною частиною цього досить актуального питання залишається аналіз основних напрямів впровадження інноваційних технологій у процес професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури як педагогічної проблеми в світі.

**Метою** статті є аналіз засади впровадження інновацій у процес професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах в Європі й Україні. Для вирішення вказаної мети поставили такі завдання: окреслити сучасний стан професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах Європи й України, розглянути основні напрями впровадження нових технологій у процес професійної підготовки студентів – майбутніх фахівців фізичної культури.

**Виклад основного матеріалу.** На сьогоднішній день міжнародний освітній простір активно заповнюється інноваціями – новими педагогічними технологіями, множинність яких породжує і різноманітні визначення цього поняття, серед яких тематично найбільш близьким нам представляється наступне визначення: педагогічна технологія - продумана у всіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проєктування, організації і проведення навчального процесу з забезпеченням комфортних умов для студентів і викладачів у ВНЗ.

Вчений Б.Ф.Курдюков стверджує, що педагогічна технологія професійної підготовки фахівців в галузі фізичної культури є алгоритмом послідовної реалізації спроектованої цілісної системи навчально-виховного процесу. Цей алгоритм передбачає чітко визначений набір відповідності і взаємозв'язку елементів педагогічної діяльності. До основних структурних компонентів автор відносить: модель фахівця, зміст освіти, учасників навчального процесу, педагогічні умови, результат навчання [2].

Відповідність змісту вищої фізкультурної освіти вимогам соціального замовлення забезпечується за рахунок розширенням структури, змісту навчання. Основними освітніми компонентами виступають: загальноосвітнє, спеціальне, професійно-педагогічне навчання. Взаємодіючи між собою, вони утворюють інтеграційні зони: загально-спеціальну, загально-професійну, спеціально-професійну, стверджує дослідник Б.Ф.Курдюков [2]. У сукупності ці компоненти становлять цілісну структуру змісту підготовки фахівця в галузі фізкультурної освіти.

Як відомо, підготовка фахівців в галузі фізичної культури в педагогічному вищому навчальному закладі відрізняється від підготовки фахівців у спеціалізованих вищих навчальних закладах фізичного виховання і спорту тим, що має базовий педагогічний компонент. Загальнопедагогічна підготовка майбутнього учителя фізичної культури являє собою процес і результат вивчення педагогічних дисциплін і проходження педагогічної практики, коли відбувається формування професійно-педагогічної готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності в ЗОШ зі школярами як основної мети професійно-педагогічної підготовки у ВНЗ.

В Європі більшість університетів й інститутів фізичної культури об'єднано в мережу вищих навчальних закладів, яка визнана Європейською комісією. Пріоритетом у діяльності Європейської мережі спортивних наук у вищій освіті (ENSSHE) є досягнення узгодження в організації освітніх програм, які найбільше відповідають потребам ринку робочої сили в Європейському Союзі.

Друга анкета була спрямована на спостереження студентом за його власним емоційним станом під час слухання лекції та роботою над матеріалом за планом ТРКМ, для цього необхідно було нанести кольорові штрихи (чи записати колір) у таблицю, вказав також частину лекції. Таким чином, робота студентів над матеріалом лекції та заповнення анкет активізували рефлексивну діяльність студентів.

Результати аналізу емоційного стану студентів продовж чотирьох лекцій показали, що спочатку лекцій багато студентів проявляли агресію (перша – 12,1%, друга лекція – 7,4%), але згодом кількість агресивно налаштованих на діяльність рефлексії студентів помітно знизилася (третья лекція – 3,2%, четверта лекція – 0%).

Аналіз отриманих даних показав, що на перших двох лекціях студенти в основному пасивно записували зміст лекції, не займалися її структуризацією, деякі навіть не розуміли, як робиться граф (доводилося пояснювати їм це додатково), а рефлексія власної навчальної діяльності викликала у них негативне відношення. Деякі студенти навіть відмовлялися заповнювати анкети, з причини того, що вони раніше цим ніколи не займалися, але вже після другої лекції картина стала помітно мінятися. А після третьої лекції 8,8% студентів, після четвертої лекції 12,4% студентів шукали додаткову літературу та інформацію з Інтернету з темі, що вивчалася, і намагалися самостійно зробити презентацію навчальної інформації, що не спостерігалось на початку експериментальної роботи.

Матеріали проведеної роботи показують, що увага студентів на четвертій лекції була спрямована на творчу роботу, і за результатами контролю студенти показали високий рівень знань.

Таким чином, результати проведеної роботи на основі використаних прийомів показують, що систематичне заповнення листів рефлексії і колірної анкети, дозволило студентам зробити усвідомленим процес сприйняття лекції, думитися активної участі в роботі з матеріалами лекції після лекції, розвинути уміння вчитися, відповідально відноситися до процесу навчання.

Отже, для формування досвіду творчої діяльності повинна здійснюватися така цілеспрямована робота: проєктування, планування, спеціальний відбір творчих завдань, що з'являються у творчому процесі. Але це ідеальний варіант створення досвіду творчої діяльності. На практиці необхідне також організувати можливість саме до розвитку творчості, тому, що наслідування творчості, мінуючи творчий процес, теж дозволяє людині створювати креативні продукти і розвивати креативні якості (те, що змінюється в людині, коли він займається творчістю, але вони не розкривають суті творчості). Ознайомлення з творчістю сприяє розвитку креативних якостей особистості. Креативність може зацікавити людину більше, ніж творчість, або навпаки. У кожної людини є своє уявлення про творчість і творчий процес (найбільше значення має інтуїтивне представлення). Аналіз сучасних дефініцій творчості показав, що поняття „творчість” (англ. creation, нім. Schopfertum) розглядається у трьох основних аспектах: 1) як діяльність, або процес діяльності, або форма соціальної активності, особливості яких виявляється у неповторності, оригінальності і суспільно-історичній унікальності, створенні нових за задумом культурних, духовних або матеріальних цінностей; 2) як підсумок створення суб'єктивно нового, результат творчої діяльності [2] 3) як стан цілеспрямованої обробки невербальної інформації без участі пам'яті уваги [9].

Відповідно до останнього визначення, творчість є незмінним механізмом, але підлягає розвитку здатність людини освоєння творчого процесу. Освоюючи досвід роботи в творчості, людина моделює різні способи забезпечення стану творчості. Творчість байдужа до змісту інформації, що оброблюється, для творчості немає розділення на цінність для сьогодні або для майбутнього, акцент робиться на виконанні поставленого завдання (мети) з тим, щоб в результаті отримати готовий творчий продукт. При цьому творчість – це особливий стан людини, в якій його світогляд, традиції, схильності не впливають на процес обробки інформації.

Формування досвіду власної творчої діяльності дозволить сучасному студенту стати творцем процесу навчання. У цьому і є рушійна сила розвитку педагогічної науки і практики у вч. Головною метою формування досвіду творчої діяльності є забезпечення спрямованості освітнього процесу на виховання особистості людини, для якої характерне світосприйняття, засноване на цінності людини, пріоритетах творення над руйнуванням, здібності застосовувати креативні якості в процесі вирішення проблем.

Необхідно сказати про те, що ще є і пряме управління пам'яттю уваги, воно може здійснюватися за рахунок креативних якостей людини. Креативні якості відбивають незвичність управління увагою, оскільки їх можна вважати джерелом інформації по управлінню своєю увагою. Але, з одного боку, – це джерело інформації, а, з іншого боку, – це об'єкт дослідження. Ось тому ми вважаємо, що процес роботи з креативними якостями має бути свідомим і таким, що вивчається. Бажання людини усвідомлено йти шляхом самоосвіти, самонавчання, самовиховання, дозволить від пасивного самоспоглядання перейти до активної самопобудови.

Креативні якості надають нам можливість усвідомлено займатися питаннями управління власною увагою, яка пов'язана практично з усією діяльністю людини, і, тому, як організовані ці структури, залежить ефективність процесу навчання. Формування і розвиток креативності полягає в подоланні традицій сучасного процесу навчання, спрямованого на застосування методів репродуктивного характеру. Ми вважаємо, що відродженню прагнення людини до власного розвитку сприяє використання методів творчої педагогіки.

На першому етапі формування науково-дослідницької діяльності майбутнього вчителя математики в процесі професійного навчання ми ставили перед собою завдання створити такі умови, при яких студент робить для себе зрозумілим власний процес навчання з позицій рефлексії та творчості. З цією метою ми використовували такі принципи креативності у навчанні, що є сукупністю трьох складових: усвідомленості (досягається в ході рефлексії процесу і результату); управління власною увагою; зміни (з метою поліпшення) з подальшим розвитком в процесі постійного руху від одного стану до іншого: від менш ефективного до результативнішого.

На даному етапі ми спиралися на такі основні постулати [8]: по-перше, пріоритету розвитку креативних якостей студента для забезпечення процесу навчання, а не процес навчання для формування його креативних якостей; по-друге, у творчості не працює пам'ять уваги, а в мисленні є контроль, який здійснюється за рахунок пам'яті уваги; по-третє, креативні якості людини закладені в його пам'яті уваги.

Процес творчості не потребує розвитку, оскільки він постійний в плані

набуває професійна підготовка майбутніх вчителів у вищих навчальних закладах, де забезпечується не тільки спрямування навчально-виховного процесу на озброєння майбутніх фахівців спеціальними знаннями, уміннями і навичками, а й розвиток професійно значущих якостей особистості майбутнього фахівця. Особливого значення набуває професійна підготовка фахівців з фізичного виховання та спорту, розвиток інтелектуального потенціалу, можливостей, інтересів, нахилів, мотивів і ціннісних настанов студентів.

Концептуальні положення щодо змісту і організації професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах базуються на засадах Законів України "Про освіту", "Про вищу освіту", Державної національної програми "Освіта" ("Україна ХХІ століття"), Національної доктрини розвитку освіти, Болонської декларації (1999), Євросоюзу, рекомендацій ЮНЕСКО, які наголошують на необхідності неперервності, гнучкості, доступності, відкритості, гуманістичної спрямованості фізкультурної освіти.

Нова концепція розвитку фізичної культури України обумовлює необхідність відповідних змін у підготовці майбутніх учителів фізичної культури в системі вищої педагогічної освіти. В останні роки помітно зріс інтерес до вивчення ролі і місця фізичної культури в системі вищої освіти, переглядаються сформовані раніше підходи. Це знаходить висвітлення в змісті нового освітнього стандарту, нових навчальних планах і програмах, пошуку шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх учительських кадрів [1].

Професійна підготовка майбутнього учителя фізичної культури у вищій педагогічній школі являє собою процес становлення його особистості, розвитку загальної і професійної педагогічної культури, компетентності, професійних компетенцій, що виступають передумовою ефективної майбутньої професійної діяльності вчителя в ЗОШ. Професійна готовність майбутнього учителя фізичної культури виступає як цілісний стан особистості, що виражає якісні характеристики її спрямованості, свідомості, професійної позиції, іміджу, рівня оволодіння професійно-педагогічними діями. Перед професійною підготовкою студентів – майбутніх учителів фізкультури – постало завдання всебічного гармонічного розвитку особистості школяра, його духовного, фізичного і психічного здоров'я.

В таких умовах виникає гостра необхідність переосмислення цільових настанов професійної підготовки студентів в педагогічних вузах на факультетах фізичної культури відповідно адекватним уявленням про професійну діяльність студентів – майбутніх учителів фізкультури – і їх соціальної ролі в сучасній вищій професійній освіті [2].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Окремі аспекти фізичного виховання як педагогічного процесу і процесу професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту досліджувалися в працях українських і російських науковців: Г.М.Арзютов, О.М.Вацеба, Е.С.Вільчковський, М.С.Герцик, О.Ц.Демінський, В.І.Завацький, Ю.П.Кобяков [1], Б.Ф.Курдюков [2], О.С.Куц, В.М.Платонов, Л.П.Сущенко [3], О.В.Тимошенко [4], О.Л.Шабаліна [5], Б.М.Шиян, Ю.М.Шкретій.

Окремі питання професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту за кордоном досліджувалися в працях Б.Л.Вульфсон,

сенсорний і емоційний компоненти музичності, музично - тембровий досвід, музично - темброва діяльність.

**Summary.** In this paper the theoretical level are classified and characterized by factors that cause age-appropriate musical timbre effects on the emotional state of students. Disclosure of the contents of each of the factors characterizing the younger students and teenagers. Presents the criteria that distinguish the most indicative of an empirical study of school children. **Keywords:** ontogeny of emotion, emotional, aesthetic emotion, timbre ear, undifferentiated (syncretic) and differentiated sense of tone, developmental periods of the differentiating ear for music, musical, sensory and emotional components of musicality, musical - timbre experience musically - timbre activities.

#### Література

1. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка / Н. А. Ветлугина. - М.: Просвещение, 1967. - 415 с.
2. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология / А. Л. Готсдинер. - М.: МИП «NB» Магистр, 1993 – 190 с.
3. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. - СПб.: Питер, 2011. – 783 с.
4. Кириленко Т. С. Виховання почуттів / Т. С. Кириленко. - К.: Просвіта, 1989. – 93 с.
5. Корнейчук Л. В. Развитие тембрового слуха в профессиональной подготовке учителя музыки: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л. В. Корнейчук. - Екатеринбург, 2000. - 21 с.
6. Литвинова Т. А. Тембровый слух: онтологический и гносеологический аспекты: автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. искусствоведения: спец. 17.00.02 «Музыкальное искусство» / Т. А. Литвинова. - СПб, 2012. - 23 с.
7. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учебное пособие для вузов / [Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др.]. — М.: Академия, 2003. — 366 с.
8. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. - М.: Просвещение, 1985. - 336 с.

Подано до редакції 17.01.2012

УДК 378.147

### ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ЄВРОПІ Й УКРАЇНІ

*Гринченко Ігор Борисович,  
кандидат педагогічних наук, доцент  
Харківський національний педагогічний  
університет ім. Г. С. Сковороди*

**Постановка проблеми.** Сьогодні перед системою міжнародної вищої освіти постає проблема переходу від традиційної педагогічної парадигми до навчання інноваційного типу на основі розвитку основ проектування різноманітних педагогічних технологій і, насамперед, технологій розвитку і зміцнення здоров'я нації.

В світлі реформ вищої школи України винятково важливого значення

своєї конструкції і обмежується сформованим досвідом творчості. Формуванню підлягає умінь особистості усвідомлено управляти своїми діями і ефективно використовувати стадії творчості, знати їх, враховуючи свої індивідуальні особливості, розвивається не процес, а його розуміння і робота з ним.

Від теоретичного розуміння творчості, необхідно перейти до проектування формування досвіду творчої діяльності, а потім до практики [8].

Формування досвіду творчої діяльності включає такі основні завдання, як: забезпечення контролю за власними діями для входження в творчий стан і креативну діяльність; збір і аналіз інформації для вирішення поставленої задачі; аналіз рефлексії процесу і отриманого результату.

Підготовка майбутнього вчителя математики до науково-дослідницької діяльності здійснювалася нами на засадах творчої педагогіки, яка є інтегральним комплексом, що створює умови для дослідження особистості студента, базується на проектуванні формування досвіду творчої діяльності в процесі навчання у внз. До ключових положень, на які ми спиралися, відносяться: перехід від репродуктивної діяльності до домінування творчої діяльності; відхід від одноманітності в засвоєнні навчальних планів і освітніх програм; співпраця і співтворчість викладача і студентів; різноманітність засобів, методів і форм навчання і виховання креативності.

Організація підготовки здійснювалась за такими напрямками: вивчення індивідуальних особливостей студентів; створення умов для максимального розкриття творчого потенціалу студентів; визначення рівня розвитку креативних якостей студентів комплексом діагностичних методик.

Перехід від вивчення теоретичних засад творчості до практичної їх реалізації включає: розуміння сутності творчого процесу; знання етапів творчого процесу; збір інформації про творчий процес; навчання творчому процесу; формування досвіду творчої діяльності.

Програма формування досвіду креативності у студентів будується на доповненні навчальних планів; впровадженні методів навчання творчості; створенні сприятливих умов для розвитку креативності студентів; розвитку мотивації на створення творчих продуктів в ході навчальних занять; контролі і самоконтролі за реалізацією програми формування досвіду творчої діяльності.

Основні критерії творчого продукту: непередбачуваність, цілеспрямованість, цілісність, багато прихованій інформації; безособистісність або нейтральність; рівнозначність (ніщо автором особливо не виділяється).

Основні критерії креативного продукту такі ж, що і в творчості, за винятком цілісності. Основні показники наявності креативності: формування шаблонів творчості, використання при роботі з логікою посилення на ділянки пам'яті людини.

Таким чином, у процесі роботи із студентами необхідно: поставити завдання, організувати збір інформації для вирішення завдання в творчому процесі; мати бажання вирішити це завдання творчо; знати, як відбувається творчий процес; мати визначеність в плані творчого процесу (уміння переходити в стан творчості досягається системою вправ); пам'ятати, що творчий процес залежить від концентрації уваги, чому сприяє максимум інтересу і воля.

Креативний розвиток буде можливим тоді, коли людина зробить це метою свого життя, коли він зробить колосальні зусилля для її реалізації.

Креативність – це робота з шаблонами творчості, наслідування творчості, вона не вимагає великої концентрації уваги, на відміну від творчості. Переважно креативність використовується для формування стилю і форми представлення змісту. Креативність, на відміну від творчості, не знімає тимчасово наявні обмеження, а, навпаки, додає обмеження, для того, щоб обійти деякі з обмежень. Креативність починає формуватися разом з досвідом творчості.

Творчість – це не технологія, а мистецтво, що вимагає від людини максимальної концентрації уваги, використання усіх наявних можливостей, прагнення до досконалості.

**Висновки.** Отже, основна стратегія особистісно орієнтованої підготовки майбутніх вчителів математики на першому етапі походить від формування уявлення про творчість до формування досвіду з вивчення творчості і його використання на практиці, яке сприяє розумінню творчого процесу і природи творчості, збагаченню досвіду входження в творчий стан і формування якостей творчої особистості.

Ми вважаємо, що на першому етапі формування науково-дослідницької діяльності майбутніх вчителів основними педагогічними умовами якісної діяльності у вч: усвідомленість і рефлексивність навчальної та навчально-дослідницької діяльності; уміння вчитися; проектування і організація процесу самоосвітньої і творчої діяльності; відповідальність за якість навчання. Усе це сприятиме прояву таких якостей особистості, як відповідальність і креативність.

**Резюме.** У статті розглядаються деякі прийоми, що використовувались на першому етапі формування науково-дослідницької діяльності майбутніх вчителів математики. **Ключові слова:** науково-дослідницька діяльність, навчально-дослідницька діяльність, творчість.

**Резюме.** В статье рассматриваются некоторые приемы, которые использовались на первом этапе формирования научно-исследовательской деятельности будущих учителей математики. **Ключевые слова:** научно-исследовательская деятельность, учебно-исследовательская деятельность, творчество.

**Summary.** The article is about some receptions which was used on the first stage of forming of research activity of future teachers of mathematics. **Keywords:** research activity, educational-research activity, creation.

#### Література

1. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В. И. Андреев [Текст]. – М.: Высш. шк. 1981. – 240 с.
2. Википедия [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Творчество>; Мир словарей [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://mirсловarei.com>.
3. Генике Е.А., Трифонова Е.А. Развитие критического мышления (Базовая модель) сост. Е.А. Генике, Е.А. Трифонова; ред. Л.И. Семина. // Учитель и ученик: возможность диалога и понимания [Текст]. – М.: Бонфи, 2002. – 238 с.
4. Заир-Бек, С. И. Развитие критического мышления на уроке [Текст]: пособие для учителя / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – М.: Просвещение, 2004. – 175 с.

конкретно - акустического звукового объекта; аппарат их эмоциональной реакции уже достаточно сформирован, обладает широким диапазоном интенсивности и модальностей переживания (включая все базовые, многие социальные). Развитие их тембрового слуха характеризуется переходом от недифференцированного слышания тембра, эквивалентом целостно - нерасчлененного слышания музыки вообще, к дифференцированному, когда еще лишь в общих чертах дети начинают различать тембры по качеству. Музыкальность младших школьников поддерживается в основном природными задатками. Тембровый их опыт, связанный в основном с игрой на музыкальных инструментах и слушанием любимой музыки, еще очень мал и достаточно односторонен; но это актуально лишь для учащихся ДМШ.

Подростки уже отражают художественно - эстетическую суть музыки. Развивается сфера эстетических эмоций; эмоциогенными становятся социокультурные значения компонентов искусства, знания о них. Тембровый слух вступает в стадию дифференциации - довольно тонкого различения тембра по качеству, но ему присуща достаточная доля хаотичности. Наблюдается кризис музыкальности, причина чего - ее внутреннее переструктурирование, выводящее на новый качественный уровень. Музыкально - тембровый опыт подростка активно пополняется слушанием музыки, достаточной степенью овладения музыкальным инструментом, обретением знаний о тембре. Устойчивость, опора на установленную шкалу ценностей сочетается в нем со свежестью впечатлений, спонтанностью, стихийной организованностью.

В соответствии с объективными критериями возраста и опыта выделены группы младших, средних и старших школьников; музыкантов и не музыкантов; критерий музыкальности во многом дублируется критерием опыта. К эмпирическому исследованию рекомендуются все группы, кроме старших школьников и младших школьников - не музыкантов как наименее показательных групп.

**Резюме.** В статье в теоретическом плане систематизируются и характеризуются факторы, обуславливающие возрастную специфику воздействия музыкального тембра на эмоциональные состояния школьников. Раскрыто содержание каждого из факторов, характеризующее младших школьников и подростков. Представлены критерии, выделяющие наиболее показательные для эмпирического исследования группы школьников. **Ключевые слова:** онтогенез эмоций, эмоциональность, эстетические эмоции, тембровый слух, нерасчлененное (синкретическое) и дифференцированное чувство тембра, возрастная периодизация дифференцирующего музыкального слуха, музыкальность, сенсорный и эмоциональный компоненты музыкальности, музыкально - тембровый опыт, музыкально - тембровая деятельность.

**Резюме.** У статті в теоретичному плані систематизуються і характеризуються фактори, що обумовлюють вікову специфіку впливу музичного тембру на емоційні стани школярів. Розкрито зміст кожного з факторів, що характеризує молодших школярів і підлітків. Представлені критерії, що виділяють найбільш показові для емпіричного дослідження групи школярів. **Ключові слова:** онтогенез емоцій, емоційність, естетичні емоції, тембрових слух, нерозчленоване (синкретичне) і диференційоване відчуття тембра, вікова періодизація диференціюючого музичного слуху, музыкальність,

последнего - дело свободное, то в формирование тембрового опыта изначально поставлено в условия односторонности. Чаще избираются фортепиано, гитара. Результатом является то, что большинство детей, по данным Н. А. Ветлугиной, И. А. Зикс и Г. И. Ригиной, плохо узнают или вовсе не знают тембр духовых (кроме флейты и трубы) и многих народных инструментов (кроме баяна).

Получение теоретических знаний о музыкальных инструментах, их тембрах отличается фрагментарностью, несистематичностью. Оно происходит в ДМШ в рамках изучения блока музыкально - теоретических дисциплин. Но на музыкальной литературе, согласно программе, на изучение темы «Динамика. Регистр. Штрихи. Тембр» отводится всего полтора часа.

Направленного на тембр слушания музыки как специально организуемого опыта, отмечает Н. А. Ветлугина [1, с.53], практически не существует. Поэтому, по данным автора, восьмиклассники узнают на слух тембры тех инструментов, которые чаще всего звучат по радио, телевидению либо, по И. А. Зикс, тембры инструментов любимых музыкальных произведений. На сольфеджио слуховой анализ происходит только в озвучивании фортепиано [6, с.4]. В младшем школьном возрасте слушание вообще не может служить источником опыта: как отмечают Н. А. Ветлугина, К. Д. Кирнарская с соавт., склонные к двигательной активности дети воспринимают слушание как бездействие или быстро утомляющее занятие.

Поэтому тембровый опыт младших школьников незначителен. Но главное здесь - непрерывность его приобретения, поскольку, по Т. Н. Завадской, упущения формирования его в этот период не поддаются коррекции в более старшем возрасте, приводя к опережающему влиянию стихийно воспринятых музыкальных впечатлений. Подростковый же возраст является активной фазой обретения опыта: сказываются возросшие возможности слушания музыки, исчисляемый уже годами опыт инструментального музицирования, общая картина, в которую складываются урывочные знания о тембре. В тембровом опыте подростков устойчивость, опора на установленную шкалу ценностей сочетается со свежестью, видимой спонтанностью, стихийной организованностью - слишком мало о тембре говорится, слишком нечасто акцентируется на нем внимание.

Так, наиболее очевидными критериями, актуальными в свете эмпирического исследования психологического воздействия тембра на эмоциональные состояния школьников, являются такие объективные показатели, как возраст и опыт. В соответствии с ними выделяются группы младших и средних школьников (подростков), а так же детей - музыкантов и не музыкантов. Музыкальных детей значительно больше среди занимающихся музыкой (учащихся ДМШ), поэтому критерий музыкальности во многом дублирует критерий опыта. Исходя из описанных выше особенностей детей указанных групп, мы исключили из числа испытуемых группу старшекласников (имеющих приближенные к взрослым показатели) и группу младших школьников - не музыкантов как наименее показательные.

**Выводы.** Таким образом, факторами, складывающими своеобразие эмоционального реагирования школьников на воздействие музыкального тембра, являются: возрастные особенности эмоциональной сферы и тембрового слуха, индивидуальная мера музыкальности, связанный с музыкальным тембром опыт.

Эмоции младших школьников связаны с восприятием музыки еще как

5. Закон України „Про наукову і науково-технічну діяльність” //Нормативно-правові акти про наукову та науково-технічну діяльність у вищих навчальних закладах України (У 2 кн. – Кн.1) / За ред. Ю.І.Горобця та М.І.Панова. – Харків: Право, 2001. – С.43-63.

6. Зимняя, И.Я. Педагогическая психология [Текст]: учебник для вузов / И.Я. Зимняя. – М., 2001.

7. Лернер И. Я. Качество знаний учащихся. Какими они должны быть? [Текст]. – М.: Знание, 1978. – С. 39-44.

8. Петрова В. Н. Формирование креативной личности в процессе обучения в вузе // Электронный журнал «Знание. Понимание. Умение». – 2009. – № 9 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/7/Petrova/>

9. Петрова В.Н. Память внимания - основное понятие антропологической теории творчества и креативности // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 4 – С. 82-84 [Электронный ресурс] – Режим доступа : [www.rae.ru/fs/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=7780827](http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=7780827)

10. Студенческое научное творчество: сб. / М-во высш. и сред. спец. образования СССР, ЦК ВЛКСМ; редкол.: В. И. Крутов и др. – М.: Молодая гвардия, 1968. – 240 с.

Подано до редакції 12.01.2012

УДК 378.371.14

#### **ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН**

*Самойленко Наталья Борисовна,*

*канд. пед. наук, доцент*

*Севастопольский городской гуманитарный университет*

*докторант Института высшего образования НАПН Украины, г. Киев*

**Постановка проблемы.** В настоящее время обучение иностранному языку ведется в контексте межкультурной парадигмы, предполагающей взаимосвязанное обучение языку и культуре.

Вместе с тем, на сегодняшний день слабо изученными остаются вопросы соизучения языка и культуры. Концептуальной основой для решения этих задач является социокультурный подход к языковому образованию. Он заключается в том, что коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку как средству межкультурного общения тесно связано с интенсивным использованием его как инструмента познания мировой культуры, национальных культур и социальных субкультур народов, стран изучаемых языков и их отражения в образе и стиле жизни людей; духовного наследия стран народов; их историко – культурной памяти; способа достижения межкультурного понимания.

В рамках обучения межкультурной коммуникации содержание культурного компонента приобретает огромное значение. Концепция диалога культур предполагает наличие как минимум двух различных культур в процессе подготовки к реальной межкультурной коммуникации.

В этой связи актуальной проблемой современного образования становится

совершенствование языковой подготовки студентов педагогических специальностей. Принципиально важным условием становится социокультурная или межкультурная направленность языковой подготовки, а её стратегической целью – формирование межкультурной профессионально-коммуникативной компетенции, которая включает в себя знания, способности и умения межкультурного взаимодействия в ситуациях профессионально-иноязычного общения и выступает одним из основных блоков профессиональной компетенции будущего учителя-филолога.

**Анализ исследований и публикаций.** Проблемой межкультурной коммуникации в образовательном процессе занимались такие ученые, как: Е. И. Пассов, Ю. С. Степанов, С. Г. Терминасова, И. И. Халеева [1-5] и многие другие.

Исследованию и разработке моделей формирования межкультурной коммуникативной компетенции у студентов посвящены работы Л.А. Золотаревой, И.Ю. Соловьевой, Н.Г. Соловьевой, интенсификации процесса обучения иностранному языку на основе информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) - Г.И. Битешева Л.А. Суворовой и др., профессиональной компетенции и компетентности, контекстного обучения (А. М. Новиков, Э. Ф. Зеер, А. К. Маркова, А. В. Мудрик, Н. В. Кузьмина, Е. Э. Смирнова, А.А. Вербицкий, А.С. Белкин), коммуникативной компетенции и профессиональной коммуникации (М. Н. Вятютнев, И. А. Зимняя, В. В. Кан-Калик, В. Д. Ширшов), межкультурной коммуникативной компетенции (Ю. Ким, Д. Катан, С. Люхтенберг, Б. Коуп, Д. Лутцкер, Г. Гудикунст, М. Марияма, Дж. Мартин, Т. Накаяма, Г. Триандис).

Происхождение понятия «культура» многократно описано в работах таких ученых как: А.А. Пелипенко, И.Г. Яковенко, которые рассматривали понятие «культура» в более широком антропологическом значении, а также с точки зрения соизучения культуры и языка [4].

По мнению ученого Г. Триандис, слово культура, в его широком антропологическом значении (противопоставляя его более узкому значению “искусство”) может быть определено как “the way the people of one community see the world around them, their way of thinking, behaving, reacting to the world and to the other people” [7, с. 225].

По мнению ученых А.А. Пелипенко и И.Г. Яковенко, «культура – это обычаи, верования, искусство, музыка и другие плоды человеческой мысли определенной группы людей в определенное время; культура определяется интеллектуальными, моральными и физическими ценностями» [4, с.24].

Тем не менее, нельзя утверждать, что проблема формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов решена полностью.

**Цель** данной статьи - описание условий для формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов при изучении иностранного языка.

**Изложение основного содержания.** Данные проблемы, преломляясь через контекст глобализации и культурной динамики, предполагают формирование у современного специалиста способности ориентироваться в мировом профессиональном пространстве. Одним из средств, обеспечивающих достижение этой цели, является межкультурная коммуникация (МК) — взаимодействие представителей различных культур. Приобретение межкультурной коммуникативной компетенции (МКК), которая представляет

прямо их отождествляет, называя тембровый слух эмоциональным компонентом музыкальности.

К. Сишор, Г. Ревеш считают музыкальность врожденным качеством, не поддающимся развитию. Напротив, А. Маркс, С. Надель [приводится по: 2] говорят о ней как о качестве, в равной степени присущем всем людям, отрицая ее статус как индивидуально - психологической характеристики. В отечественной психологии музыкальность расценивается как результат воспитания и обучения на основе определенных врожденных задатков. Последние - необходимое ее условие, по Н. А. Ветлугиной, А. Л. Готсдинеру, С. И. Науменко, Г. И. Ригиной, маркер художественной одаренности некоторых детей. Музыкальность младших школьников - диффузной основы: здесь силен и фактор задатков (не развиваемые у части детей, они еще дают о себе знать), и целенаправленного развития (вскрывающего факты существования латентных задатков). В подростковом возрасте наблюдается кризис музыкальности, что позволяет, например, О. В. Еременко констатировать здесь слабый ее уровень. Мы полагаем, что в связи с возрастанием метального компонента связанных с музыкой психических процессов, в этом возрасте происходит не утрата, а пере-структурирование музыкальности, она выходит на новый качественный уровень.

У музыкальных детей эмоциональная реакция на тембр более «предметна», более доступна исследованию.

4. *Опыт, связанный с музыкальным тембром.* Тембровый опыт - это определенный запас жизненных впечатлений, знаний, дающий объемное представление о тембре, раскрывающий важность и богатый потенциал его как средства музыкальной выразительности. Опыт дает своему «предмету» привлекательность и информативную наполненность, и слушатель воспринимает тембр уже не только «ухом, но личностью». Психологическим содержанием его выступает круг сохранившихся в памяти музыкально - тембровых впечатлений, знаний - тембровая апперцепция. В ней аккумулярована та база внутренних эталонов, в опоре на которую развивается субъективное отношение к тембру. Опыту сопутствует и натренированность сенсорного аппарата: «разрешающая» аналитическая способность слуха опытного человека значительно тоньше, точнее [7]. Но главным следствием опыта Б. В. Асафьев, В. В. Подпругина, Д. К. Кирнарская с соавт. называют рефлексивно - отстраненный подход к музыкальным явлениям, в итоге чего аналитические конструкты музыки начинают обладать эмоциопорождающей функцией.

Опыт обладает определенной структурой. Это, по М. Е. Маркову, знание, эмоциональное отношение, умение. Их источник - деятельность. Исследователями называются те виды деятельности, в которых формируется тембровый опыт: это игра на музыкальных инструментах, получение теоретических знаний, слушание музыки, направленное на тембровое восприятие. Рассмотрим их обусловленные учебными программами особенностями.

Игра на музыкальных инструментах является, по мнению Б. А. Брылина, Н. А. Ветлугиной, И. А. Зикс, С. И. Науменко, основным видом деятельности, формирующим тембровый опыт. Занимаются ими не все школьники, но занятия обретают систематичный характер. Поскольку тембровые представления ребенка в основном связаны с «его» инструментом, а выбор



слуха. И содержанием развития тембрового слуха мы видим возрастающую дифференцированность слышания данной стороны звучания и эмоционального отношения к ней, что подтверждается данными экспериментов А. Л. Готсдинер, Д. К. Кирнарской с соавт., А. Н. Леонтьева.

Так, младшим школьникам уже открывается прецедент «качество тембра»; они начинают пользоваться субъективными характеристиками тембра. Этот словарь, еще малый и бедный, является показателем степени дифференцированности (пока невысокой) их тембрового слуха. У подростков этот процесс интенсифицируется: по Б. А. Брылину, Т. Н. Завадской, Ю. Фархутдиновой, тембровые представления обретают широту, почти у каждого есть свои тембровые предпочтения. Тембровый словарь подростков подчас экспрессивнее, образнее и колоритнее словаря взрослых (сказывается их чувствительность и острота восприятия). Но тембровому слуху подростков присуща достаточная доля хаотичности, некатегориальности, неупорядоченности, основа чего, по О. В. Еременко, А. Я. Ростовскому - определенная фрагментарность восприятия подростков, трудность обобщения, недостаточно развитое чувство музыки как целого.

Однако общие показатели развития тембрового слуха у детей обнаруживают широкую вариативность. В основе этого лежат два следующих индивидуально - психологических фактора.

3. *Индивидуальная мера музыкальности.* Чутко реагируют на тембр более музыкальные дети, чье переживание тембра ярко, поэтично. Г. Костюк, Б. М. Теплов [8] определяют музыкальность как индивидуально - психологическую характеристику человека, требующуюся для занятий именно музыкальной деятельностью, предполагающую особую качественность связанных с музыкой психических процессов. Это, по А. Л. Готсдинеру [2, с. 25]: особая восприимчивость индивида к звучащей музыке, повышенная впечатлительность от нее. Основным признаком музыкальности, согласно Б. М. Теплову [8, с. 62], является переживание музыки как некоего содержания.

Музыкальность - структурное образование, сводимое, по формулировке Н. А. Ветлугиной, к двум компонентам: музыкальному «уху» и эмоциональной отзывчивости. Музыкальное ухо предполагает тонкое, достаточно дифференцированное восприятие, «слышание» музыкальной ткани. А. Н. Леонтьев уточняет: это способность выделения определенных компонентов из общего звукового комплекса. Такой сенсорный показатель музыкальности основан, по А. Л. Готсдинеру [2, с.27], на способности вычленять звуковысоту и отделять ее от тембра, различать мелкие их изменения. Эмоциональная отзывчивость на музыку - это, по словам Б. М. Теплова, центр музыкальности. Она, по А. Л. Готсдинеру, состоит в остроте, глубине, богатстве оттенков переживания, способности переноситься в настроение музыки и получать от нее наслаждение. Музыкальная эмоциональность становится в итоге важным фактором в формировании личности, образуя связанные с музыкой запросы, интересы, потребность в музыкальных впечатлениях, поисках деятельных форм выхода этих впечатлений: пении, рассказах о музыке, игре на инструментах и т.д. Сенсорный и эмоциональный компонент музыкальности едины: эмоциональное переживание разницы помогает дифференцированнее слышать музыкальную ткань, выделяя из нее тембр и его качество; тем эмоциональнее реакция от тембрового компонента музыкального образа. С. И. Науменко даже

собой функциональные умения понимать взгляды и мнения представителей другой культуры, корректировать свое поведение, преодолевать конфликты в процессе коммуникации, признавать право на существование различных ценностей, норм поведения, становится максимально востребованным для современного специалиста. Она создает основу для профессиональной мобильности, подготовки к быстро меняющимся условиям жизни, приобщает специалиста к стандартам мировых достижений, увеличивает возможности профессиональной самореализации на основе коммуникативности и толерантности.

Немаловажную роль в процессе овладения культурой играет менталитет, поскольку культура отражается в сознании человека и лишь затем фиксируется в определенной языковой форме или конструкции. Изучение иностранной культуры начинается с изучения языка. Узнавая новую языковую форму, обучаемый открывает для себя ту часть культуры, ту социальную единицу, которая лежит за ним [1-3].

Опираясь на определения, предложенные Е.М. Верещагиной и В. Г. Костомаровым, можно подчеркнуть, что «язык – это часть культуры, а культура – это часть языка, и его невозможно изучать как средство коммуникации без прочных культурологических знаний» [2].

В данном исследовании мы придерживаемся следующего определения межкультурной компетенции: «это знание жизненных привычек, нравов, обычаев, установок данного социума, формирующих индивидуальные и групповые установки; индивидуальных мотиваций, форм поведения, невербальных компонентов (жесты, мимика), национально-культурных традиций, системы ценностей» [1].

Межкультурная компетенция представляет собой сложное образование, включающие следующие компоненты: особенности мышления, отношения, знания и умения, все из которых относятся как к родной, так и к изучаемой культуре. Особенности мышления включают: а) понимание связи между языком, мышлением и культурой; б) осуществление познания на грани родной и изучаемой культур; в) понимание равнозначности и многообразия культур и культурных смыслов; г) критический взгляд на собственную и изучаемую культуру. Умения включают: а) интерпретацию культурных фактов; б) соотнесение событий в родной и изучаемой культуре; в) извлечение и усвоение новых знаний о культуре; г) применение знаний в практических ситуациях общения; д) критическую оценку своей и иной культуры.

Результатом сложившейся вузовской практики в области профессионально-направленного преподавания иностранных языков является тот факт, что в процессе МК специалисты, достаточно хорошо владеющие иностранным языком, испытывают большие затруднения в понимании смысла иноязычной профессиональной коммуникации в силу незнания норм и ценностей, свойственных культуре другой страны, несформированности поликультурного мировоззрения, личностных поведенческих качеств, необходимых для эффективного общения в межкультурной среде.

Основными методами формирования межкультурной компетенции являются: наблюдение, описание и формулирование вывода на этой основе. Они могут быть эффективными средствами изучения иной культуры на первоначальном этапе прикосновения к чужой культуре.

В рамках нашего исследования видеофрагменты рассматривается как

эффективный способ создания аутентичной языковой среды, в которой происходит приобщение студентов к иноязычной культуре с учетом особенностей украинской культуры. В соответствии целям и принципам обучения в заключении пятого года обучения студенты должны уметь формировать и развивать систему кросскультурных ценностей как результата кросскультурного сравнения различных языков. Для этого необходима систематизация знаний в следующих областях: кросскультурных исследований (этничность и идентичность; культурная и гендерная идентичность; личностная и общественная идентичность; мотивационная и ценностная сферы в межкультурной коммуникации; культурный и языковой шок; трудности процесса самопознания и самоидентификации); разнообразие в современном мире (стереотипы и предрассудки; эмиграция и иммиграция; интеграция и идентичность; расизм; религиозное разнообразие; многокультурное общество; молодежные субкультуры).

Чтобы студенты овладели навыками межкультурной коммуникации, мы показываем видеofilмы не время от времени, а систематически, причем демонстрация методически организована. Приведем примеры Интернет-ресурсов, которыми мы активно пользуемся при проведении занятий [8]. Это блог об использовании видео на занятиях. Все видео отрывки распределены по грамматическим темам и уровням владения языком.

#### **Topic: Immigration. Film-House of Fog and Sand & The Visitor**

Talking about immigration is a great source for class discussion. This great movie is perfect to foster genuine communication about the topic.

A. Read the definitions of legal and illegal immigration collected from the amazing site ProCon.org, a fantastic site for conversation classes, due to its impartial stand on controversial topics, which is great for class discussion. B. Now discuss the following questions with a partner. C. Match the words with their definitions: D. Watch the movie segment from the dramatic film House of Fog and Sand. Then discuss the questions that follow. Describe the scene. E. Now watch the second segment.

#### **Film -Anna and the King, My Big Fat Greek Wedding & The Joy Luck Club: Cultural Misunderstanding**

Talking about cultural misunderstandings is a topic we always address in our classrooms.

A. Discuss the following questions in pairs.

B. Now watch the segment from the movie Anna and the King. Then make a list of all the cultural differences Anna experienced.

Работа с видеотекстами похожа на работу с книжными или газетными текстами. Выделяют три основных этапа: дотекстовый этап (pre-viewing), текстовый этап (while viewing), посттекстовый этап (post) after-viewing). На дотекстовом этапе необходимо мотивировать студентов, снять возможные трудности восприятия текста и подготовить студентов к успешному выполнению задания. Просмотром видеоматериалов можно завершать цикл занятий по какой-либо теме или проблеме. Студенты заранее получают задание на изучение конкретного материала, что логично подготавливает их к просмотру видео. Цель второго этапа: уяснение студентами содержания фильма, активизация речемыслительной деятельности студентов.

На третьем этапе организуется речевая творческая деятельность студентов. В качестве домашнего задания может быть предложено студентам

носителем художественного сообщения. Основа для этого сформирована: круг эмоциональных модальностей подростка почти соответствует взрослому, отличается, по словам Е. П. Ильина [3], очень большой возбудимостью, интенсивностью, страстностью. Подростка завораживает прекрасное, поэтому переживание гаммы эстетических чувств, по Н. Д. Левитову, становится для него потребностью. Ощущая прекрасное, пишет Т. С. Кириленко [3, с.83], подросток стремится разгадать его тайну. Так, эмоциогенными становятся и знания о компонентах искусства, открывающихся в составе своих социокультурных значений.

Поскольку здесь речь идет об определенном компоненте - музыкальном тембре, то эмоциональная реакция зависит и от особенностей его слышания ребенком.

2. *Возрастные особенности тембрового слуха.* Способность к различению звука по качеству, по данным Д. Бокум и Г. Крайг, сформирована у человека уже на 27 неделе третьего триместра пренатального периода развития. Слышание тембра развивается в онтогенезе довольно рано, что подтверждено в экспериментах Н. А. Ветлугиной, И. Л. Дзержинской [1], Г. И. Ригиной, в которых развитость тембрового слуха понималась как способность к слуховой дифференциации музыкальных инструментов. Наиболее ранние проявления тембрового слуха зафиксированы ими уже в возрасте 2 - 3 лет. Со своей стороны к выводу о ранней развитости тембрового слуха пришли музыковеды. Д. А. Дувирак отмечает, что тембровый, сонорно - фонический слой является первой, самой древней ступенью организации музыкального материала, а Е. В. Назайкинский говорит, что такой закон исторического становления музыки как искусства отражает логику формирования музыкального восприятия в детском возрасте, в ранних стадиях, ориентированного на тембр.

Факт ранней развитости тембрового слуха вызывает согласие и у авторов возрастных периодизаций музыкального слуха. Так, Д. А. Дувирак, Д. К. Кирнарская с соавт. [7, с. 224] называют первый его период (3 - 5 лет) этапом тембрового слуха, в отличие от более поздних этапов ритмического и мелодического слуха (5 - 7 лет и старше). К. В. Тарасова, пользуясь сложным критерием - ведущим компонентом психологической реакции на музыку и ведущим средством музыкальной выразительности, говорит о первом этапе как об эмоционально - тембровом. Тут связь «тембр - эмоции» представлена онтогенетической закономерностью, важной в контексте нашего исследования.

Вопрос о содержании понятия «тембровый слух» открывает существование разных качественных его ступеней. Д. А. Дувирак, С. И. Науменко упоминают о тембровом слухе как о способности воспринимать целостный, нерасчлененный музыкально - сенсорный эталон звука. Г. И. Ригина и опять - таки Д. А. Дувирак говорят о тембровом слухе как о способности дифференцировать разнообразие тембровых оттенков звучания, называя это собственно - тембровым слухом. Тембровый слух в этих двух пониманиях сопоставлен как способность слышать данную сторону звучания - и различать ее качества; как слышание музыки в целом, и - слышание собственно тембра. Это - синкретичный и дифференцированный тип слышания музыки, и переход от первого ко второму происходит тогда, когда целостно - синкретический тип восприятия музыки, характерный для ранних стадий онтогенеза, сменяется аналитико - синтетическим, что позволяет сделать вывод: перед нами - две разные возрастные ступени развития тембрового

последовательное возникновение, функционирование и чередование. Генеральное направление онтогенезу эмоций, утверждает Т. С. Кириленко [3, с. 9], придает логика формирования устойчивых связей ребенка с культурой.

Поскольку эмоции рассматриваются нами в связи со специфическим воздействием (музыкальным тембром), актуальными для нашего исследования будут тенденции развития эмоциональной сферы, излагаемые Е. И. Изотовой и Е. В. Никифоровой, Т. С. Кириленко, В. А. Семиченко, Г. Мюнстербергом, П. М. Якобсоном:

1. Постепенная дифференциация видов эмоционального отношения в зависимости от увеличения количества источников переживания и усложнения качества самого эмоционального отражения: от отражения по двоичной схеме (позитив / негатив) - к богатой гамме эмоциональных модальностей;

2. Увеличение избирательности эмоционального отношения, обретение им более личностного и социального характера (формирование моральных, социальных и эстетических эмоций);

3. Интегрирование эмоций и интеллекта: появление и расширение структуры представлений об эмоциональной экспрессии и оформление области познавательных эмоций.

Раскромом особенностями эмоционального отклика на музыку младших и средних школьников.

На более ранних этапах музыка, по словам Б. М. Теплова [8], не предстает перед ребенком в своей специфично - эстетической функции, выступая скорее как акустический раздражитель. При этом, по данным О. В. Коломийцевой, доминирует предметно - функциональное и технически - формальное отношение к ней. В большой степени это присуще младшим школьникам. С субъективной стороны, их эмоциональный аппарат уже готов к формированию более зрелого отношения: диапазон интенсивности и ряд модальностей переживаний у них достаточно широк. Е. П. Ильин [3] приводит ряд экспериментальных данных, согласно которым ребенок уже к шести годам испытывает почти все базовые эмоции (гнев, отвращение, страх, радость, удивление, застенчивость, стыд, вина), в том числе их социальные формы (например, гнева: ревность, зависть, обида), а так же важнейшие социальные (эмпатия, влечение ко взрослым, детям, отзывчивость к сверстнику). В этом возрасте на основе существующих стихийных представлений посредством активной трансляции общественных образцов красоты (в школе) у ребенка происходит и формирование эстетических идеалов и системы переживаний. О. А. Орехова как экспериментально доказанный факт отмечает, что эстетические эмоции, как группа высших социальных, при условии целенаправленной организации процесса развития, формируются уже в пятилетнем возрасте. Следовательно, в младшей школе ребенок может обладать уже определенным эмоционально - эстетическим опытом.

Что касается подростков, важно, что перед их взором, по словам В. Д. Шадрикова и Н. Н. Зеньковского, разверзается сложность своего внутреннего мира, оказывающегося бездонным, иррациональным, непостижимым, а так же глубина явлений внешнего мира, в том числе музыки. Чувство одиночества, связанное с эгоцентризмом подростка, противопоставляющего себя миру, переносится на музыку по типу проекции или компенсации, сказывается в более тонком реагировании на нее, избирательной восприимчивости. Музыка открывается подростку уже как

создать минипроекты на основе информации из просмотренных видеофильмов.

**Выводы.** Видеоматериалы предоставляют практически неограниченные возможности для проведения анализа, построенного на сравнении и сопоставлении культурных реалий и особенностей поведения людей в различных ситуациях межкультурного общения.

Несмотря на то, что в ряде исследований установлено и доказано влияние межкультурной коммуникации на развитие личности, в настоящее время отсутствуют целостные педагогические исследования, направленные на формирование готовности выпускника вуза к реализации иноязычной МК в профессиональных ситуациях гуманитарного профиля на уровне компетенции.

**Резюме.** У статті описані умови для формування міжкультурної комунікативної компетенції студентів при навчанні іноземній мови, розглядаються відеоматеріали, які охоплюють різні аспекти вивчення теми «Кроскультурні дослідження. Міжкультурна освіта». **Ключові слова:** міжкультурна комунікативна компетенція, умови для формування міжкультурної комунікативної компетенції, автентичні відеоматеріали, процес навчання.

**Резюме.** В статье описаны условия для формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов при изучении иностранного языка, рассматриваются видеоматериалы, которые охватывают различные аспекты изучения темы «Кроскультурные исследования. Межкультурное образование». **Ключевые слова:** межкультурная коммуникативная компетенция, условия для формирования межкультурной коммуникативной компетенции, автентичные видеоматериалы, процесс обучения.

**Summary.** In the article conditions for forming of intercultural communicative competence of the students in the foreign language study are described, video data which involve the different aspects of study of theme «Crosscultural research. Intercultural education» are examined. **Keywords:** intercultural communicative competence, article conditions for forming of intercultural communicative competence, authentic video data, teaching process.

#### Литература

1. Васильева Н.Н. Межкультурная компетенция. Стратегии и техники её достижения // <http://rspu.edu.ru/journals/lexicography/conference/vasilieva%20N>.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров – М.: Русский язык, 1990.– 254с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissland.com>
3. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур / Е. И. Пассов. – Мн.: Лексис, 2003. – 184 с.
4. Пелипенко А. А. Культура как система / А. А. Пелипенко, И.Г. Яковенко. – М.: Языки русской культуры, 1998. – 378 с.
5. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова; Истоки. – Воронеж, 1996. – 212 с.
6. Тер-Минасова С. Г. Язык и культура / С.Г. Тер-Минасова. – М., 2003. – 35с.
7. Triandis H. C. Culture and Social Behavior / H. C. Triandis. – McGraw-Hill Custom Publishing, 2004. – 330 p.
8. <http://moviesegmentstoassessgrammargoa.blogspot.com/>

Подано до редакції 12.01.2012

УДК 371.124:378.126

**ПРОБЛЕМНА ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ЯК  
УМОВА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ**

*Сушенцева Лілія Леонідівна,  
кандидат педагогічних наук, докторант  
Інститут професійно-технічної освіти*

*Національної академії педагогічних наук України, м. Київ*

*Учитель Інна Борисівна,  
старший викладач*

*Національна металургійна академія України, м. Дніпропетровськ*

**Постановка проблеми.** Володіння педагогічними техніками і технологіями як складова педагогічної майстерності виступає однією з цілей підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. Одним із шляхів формування педагогічної майстерності є ознайомлення студентів з формами проблемної організації навчального матеріалу.

**Аналіз досліджень і публікацій** показав, що в операційній сфері професійної діяльності молодим педагогам властиве бажання прямого перенесення педагогічних технологій та прийомів, набутих у вищому навчальному закладі, у практичну діяльність; недостатній рівень професійних і психологічних знань заважає їм широко використовувати в своїй роботі форми проблемної організації навчального матеріалу. **Залишається невирішеною** роль проблемної організації навчального матеріалу у процесі формування педагогічної майстерності майбутніх педагогів професійного навчання.

**Метою** даної статті є розкриття сутності проблемної організації навчального матеріалу та її ролі у формуванні педагогічної майстерності майбутнього педагога професійного навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Проблемне навчання, як специфічна технологія навчального процесу, передбачає наявність проблемної організації навчального матеріалу, що виражається у формах проблемного питання, проблемної задачі, проблемного завдання і проблемної ситуації. В процесі навчання представлені форми проблемної організації навчального матеріалу дозволяють найбільш ефективно формувати у майбутніх фахівців уміння самостійно поповнювати свої знання й використовувати їх у професійній діяльності.

Проблемна ситуація виступає центральною ланкою проблемного навчання, і водночас, на думку психологів (С. Рубінштейн, Д. Богоявленський, Н. Менчинська, А. Матюшкін), є однією із закономірностей процесів мислення, його початковим моментом. Тому визначимо її спочатку як психологічну категорію.

Відомий психолог А. Матюшкін характеризує проблемну ситуацію як "особливий вид розумової взаємодії об'єкта і суб'єкта, що характеризується таким психічним станом суб'єкта (учня) при вирішенні ним задач, який вимагає виявлення (відкриття або засвоєння) нових, раніше суб'єкту невідомих знань або способів діяльності" [4, с. 128]. Психологи в якості одного із головних компонентів проблемної ситуації виділяють невідоме, що розкривається у проблемній ситуації (тобто нове засвоюване відношення, спосіб або умова дії). Найважливішою характеристикою невідомого в проблемній ситуації є ступінь узагальнення. Тому ступінь труднощів

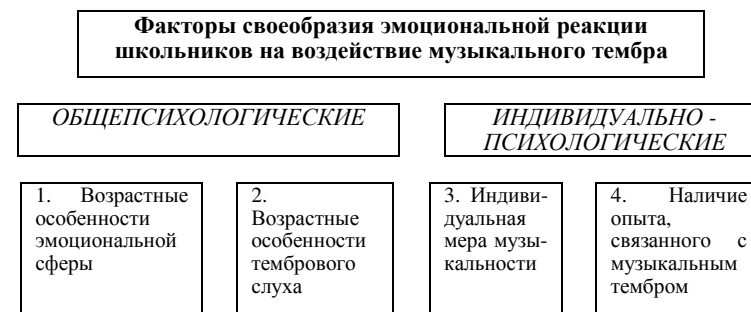
слуха в процесі обучения уделено внимание в исследованиях Н. А. Ветлугиной, И. А. Зикс, Т. А. Литвиновой, Л. В. Корнейчук, Г. И. Ригиной. Проблему становления тембрового слуха в различных типах музыкальной деятельности детей рассматривают В. Л. Алатский, С. М. Жуков, О. В. Передерий, Т. А. Литвинова, К. В. Квашнин, И. Н. Пушечникова.

И если в перечисленных работах поднимаются отдельные вопросы, касающиеся возрастных особенностей эмоционального реагирования школьников на воздействие музыкального тембра в педагогическом и искусствоведческом ключе, то в психологическом аспекте данная проблема изучена недостаточно.

**Целью** данной статьи является определение возрастных факторов, складывающих своеобразие эмоциональной реакции школьников на воздействие музыкального тембра, раскрытие их содержания по младшим школьникам и подросткам, выделение на этом основании групп школьников, наиболее показательных для экспериментального изучения.

**Изложение основного материала.** Очевидными факторами, складывающими своеобразие эмоционального реагирования школьников на воздействие музыкального тембра, являются: возрастные особенности эмоциональной сферы и тембрового слуха, индивидуальная мера музыкальности, наличие опыта, связанного с музыкальным тембром (рис. 1).

Рассмотрим каждый из этих факторов:



**Рис. 1. Факторы своеобразия эмоциональной реакции школьников на воздействие музыкального тембра**

*1. Возрастные особенности эмоциональной сферы.* Известно, сколь эмоциональным возрастом является детство. А. Л. Готсдинер, А. Валлон, К. К. Пла-тонов говорят об эмоции как наиболее раннем в фило - и онтогенезе типе реакции; Н. Д. Левитов, понимающий эмоциональность как эмоциональную насыщенность психической деятельности и поведения, пишет о ней как о характерной особенности детства. Она проявляется в том, что каждое впечатление ребенка носит яркую эмоциональную окраску; в связи с этим даже объективно незначимые объекты дети способны воспринимать как значимые (на этом основано психологическое воздействие сказки и искусства).

Имея столь «высокий» старт, эмоциональная сфера ребенка активно развивается. Поле ее развития составляют специфические для данного возраста эмоциональные новообразования; процесс развития есть их закономерное и

УДК: 159.923.2

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РЕАГИРОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА ВОЗДЕЙСТВИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ТЕМБРА

**Вятоха Ирина Юрьевна,**

*соискатель кафедры психологии управления  
университета менеджмента образования АПН Украины (г. Киев)*

**Постановка проблемы.** Эмоции - сфера переживания, которая пронизывая работу всех систем психики, создает качественное своеобразие, или, по выражению Н. Д. Левитова, тембр психической жизни человека. В школьном возрасте, когда проблемы развития и взросления обостряются подчас до кризисного уровня, возрастает роль факторов, имеющих особое влияние на формирующийся эмоциональный мир ребенка. Неоценима в этом музыка - область наиболее прямой и точной объективации эмоции, с помощью которой подрастающий человек имеет выход на свою эмоциональную сферу, выражая, обретая ориентиры, моделируя желаемое. Компоненты музыки являются частными иллюстрациями этого, и тембр - интегративное качество музыкального звучания, субъективно воспринимаемое как окраска звука - не исключение. Тембр акцентирует внимание на ощущаемой и ребенком непосредственно - чувственной конкретности музыкального звучания. Особые эмоции, им рожденные, образуют базовый аффективный слой общего музыкального переживания. Однако изучению эмоций, связанных с воздействием тембра, посвящено мало внимания. Эта проблема, объединяющая метафорически изоморфные явления - эмоцию в психике и тембр в музыке - заставляет обратиться к изучению воздействия музыкального тембра на эмоции школьников, актуальную в свете более детального выяснения особенностей воздействия музыки (ее компонентов) на детскую психику и в свете поиска гармонизирующих влияний на эмоциональные состояния детей.

**Анализ исследований и публикаций.** Поскольку проблема воздействия музыкального тембра на эмоциональные состояния детей является сложной, междисциплинарной, то к анализу привлечены исследования возрастной психологии эмоций, исследования по проблеме эмоционального восприятия музыки школьниками, а так же работы, рассматривающие психологические вопросы теории и развития тембрового слуха.

Проблема возрастных особенностей эмоциональной сферы школьников широко освещается в работах отечественных и зарубежных исследователей (Г. М. Бреслав, Ю. А. Гимаева, Е. И. Изотова, Т. С. Кирилленко, П. Лафренье, И. В. Мельничук, Е. В. Никифорова, И. Г. Павлова, С. Н. Томчук, С. Г. Харенко, П. М. Якобсон и другие). Вопросам эмоционального восприятия музыки школьниками, его развитию посвящены работы Е. С. Борисовой, А. В. Еременко, О. В. Коломийцевой, А. Я. Ростовского, М. В. Субботы. Психологическая теория тембрового слуха, представленная в классических трудах Ю. Б. Гиппенрейтер, Е. Н. Давыдовой, Б. М. Теплова, А. Н. Леонтьева, дополнена трудами Е. В. Назайкинского, М. С. Старчеус, Д. К. Кирнарской, опирающимися на расширенное представление об объекте. Онтогенезу тембрового слуха посвящены труды Л. М. Гарбер, Д. К. Кирнарской, Г. Ю. Овсянкиной, Г. М. Ципина. Вопросам формирования и развития тембрового

проблемної ситуації характеризується ступенем узагальненості того невідомого, яке повинне бути в ній відкрито. Саме цією особливістю невідомого в проблемній ситуації пояснюється той факт, що пошук невідомого дає учням можливість засвоїти якісно інші знання, більш узагальнені, чим при звичайному навчанні. Тож, виділення невідомого в якості компонента проблемної ситуації відображає предметно-змістовну сторону мислення. Однак існує ще і мотиваційна сторона.

Для того, щоб розумовий процес відбувався, потрібні мотиви, які є їх рушійною силою, що включає учня у розумову діяльність. Варто зауважити, що "зіткнення з труднощами, неможливістю виконати запропоноване завдання за допомогою існуючих знань і способів дій породжує потребу у новому знанні" [4, с. 34]. Означена потреба і є основною умовою виникнення проблемної ситуації і одним із головних її компонентів. Ядром проблемної ситуації повинна бути якась значна для людини неузгодженість, що наявність у проблемній ситуації суперечливих даних з необхідністю породжує процес мислення, спрямований на їх "зняття".

Наступним компонентом проблемної ситуації є можливості студента, що включають як його творчі здібності, так і досягнутий ним рівень знань. Головна характеристика можливостей полягає в тому, що вони повинні бути достатніми для самостійного розуміння поставленого завдання і умов виконання.

Розкриваючи психологічний аспект визначення поняття "проблемна ситуація", ми з'ясували, що структура проблемної ситуації включає такі головні компоненти як невідоме, протиріччя, потребу, можливості учнів.

В дидактиці немає єдиного загальноприйнятого визначення проблемної ситуації. Однак вживається дане поняття в дидактичній і методичній літературі досить часто, особливо у зв'язку з питаннями спонукання студентів до розумової діяльності. Більшість дослідників проблемну ситуацію розглядають перш за все як ситуацію утруднення (Ю. Бабанський, І. Лернер, М. Махмутов). Однак є вчені, які звертають увагу не тільки на утруднення; в якості основної ланки проблемної ситуації вони виділяють протиріччя (Д. Вількєєв, Б. Зільберман, С. Мелешко, М. Скаткін, М. Данилов).

Так, М. Махмутов під проблемними ситуаціями розумів "такі навчальні ситуації утруднення, які виникають у моменти, коли учень приймає задачу, намагається її вирішити, але відчуває недостатність колишніх знань" [5, с. 97]. Означені ситуації викликають активну розумову діяльність учня, спрямовану на подолання утруднення, тобто на придбання нових знань, умінь, навичок.

Таку думку поділяє Ю. Бабанський, який розуміє як проблемну ситуацію пізнавального утруднення, яка залучає навчаючих у самостійне пізнання елементів нової теми.

М. Левіна розуміє проблемну ситуацію як "розрив в діяльності, неузгодженість між цілями і можливостями суб'єкта, як задачу, яка й становить модель проблемної ситуації" [3, с. 88].

Як вже зазначалось, в дидактиці, окрім утруднення, вчені виділяли як основну ланку проблемної ситуації, протиріччя. Один із таких представників, М. Данилов вважав, що зняття. "протиріччя між пізнавальними задачами, що висуваються ходом навчального процесу, і досягнутим рівнем знань і розумового розвитку учнів є рушійними силами навчання" [1, с. 24]. Нові явища не можуть бути зрозумілі за допомогою вже існуючих у студентів знань

і логічних прийомів мислення, тому студенти випробовують утруднення, в якій виражається протиріччя між пізнавальною задачею і їх готовністю до її рішення. З цього випливає, що провідна роль в активізації пізнавальної діяльності студента і його розумового розвитку належить протиріччям.

Приєднуючись до думки М. Данилова, М. Скоткін стверджував, що “незадоволеність існуючим і усвідомлення утруднень, що заважають на шляху до досягнення цілей, породжує активну роботу думки виникає проблемна ситуація, в основі якої лежить протиріччя між знанням і незнанням” [6, с. 34]. Слід зауважити, що в уяві студента протиріччя відбивається у вигляді задачі, яку потрібно вирішити і яка шукає шляхи його рішення. Крім цього, протиріччя допомагає суб'єктові визначити невідоме, спонукає до пошуку його і, таким чином, активізує розумову діяльність студента.

В психологічній і педагогічній літературі велика увага приділяється виділенню типів проблемних ситуацій. Існує вже більш ніж 20 класифікацій проблемних ситуацій, але досі у психології, в дидактиці, у методиках викладання окремих дисциплін немає єдиної думки щодо вихідних принципів класифікації проблемних ситуацій, оскільки для їх класифікації використовуються різноманітні підстави.

У результаті аналізу існуючих класифікацій проблемних ситуацій виявили три найбільш загальні підходи: психологічний, гносеологічний і дидактичний. Оскільки для практичної діяльності педагога професійного навчання необхідне знання всіх підходів, ми їх розглянемо у зазначеній послідовності.

Психологічний підхід здійснений А. Матюшкіним, який розробив класифікацію проблемних ситуацій у найбільш загальному виді, так як в основу її покладені три найбільш загальні підстави.

Одним з них узятая дія, що є, як підкреслює А. Матюшкін, «головним елементом поведінки людини, її діяльності, а також одним з найбільш загальних елементів, засвоєваних людиною в процесі навчання» [4, с. 91]. У побудові дії прийнято відокремлювати три компоненти: ціль (предмет), спосіб і умови дії. Залежно від того, який із структурних компонентів дії буде представлений у проблемній ситуації як невідоме, можливі три досить загальних класи проблемних ситуацій.

До першого класу відносяться такі, у яких засвоєваним невідомим є мета (предмет дії). У ситуаціях цього роду невідоме будуть становити які-небудь засвоєвані людиною закономірності, ті або інші теоретичні положення (теоретичний клас проблемних ситуацій).

До другого класу відносяться такі ситуації, у яких засвоєване невідоме становить спосіб дії. Цей тип проблемних ситуацій виникає при засвоєнні багатьох предметів, що припускають формування в учнів досить складних способів виконання тих або інших дій.

У третій клас входять такі проблемні ситуації, у яких невідомим є нові умови дії. Ситуації такого роду виникають у тих випадках, коли при відомому способі дії ставиться таке завдання, у якому повинні бути знайдені нові умови регуляції дії.

У якості другої загальної підстави класифікації проблемних ситуацій виділяють “досягнутий учнями рівень розвитку, при якому ставиться нове завдання, що вимагає засвоєння нового закону, способу або умови виконання дії” [4, с. 92].

І, нарешті, третьою загальною підставою класифікації проблемних

optimum of motivation and dependence between the index of activating and quality of implementation of tasks, is offered. The process of the informative providing, oriented to the students technical of institute of higher and directed on overcoming of complications during the independent mastering of theoretical material or independent decision of practical tasks, is considered. **Keywords:** higher mathematics, future engineers, heuristic activity, informative support.

#### Література

1. Власенко К. В. Вища математика: елементи лінійної і векторної алгебри [Електронний ресурс]: Електронний навчально-методичний посібник для студентів технічних ВНЗ / К.В. Власенко. – 1,28 Гб. – Краматорськ, ДДМА, 2010. – 1 електрон. опт. диск (DVD-ROM); 12 см. – Систем. вимоги. Windows XP, Internet Explorer 7, Sun Java, Adobe Flash Player.
2. Власенко К. В. Вища математика для майбутніх інженерів. Навчальний посібник для студентів технічних ВНЗ / К.В. Власенко; за ред. проф. О.І. Скафи. – Донецьк: Ноулідж, 2010. – 429 с.
3. Власенко К. Робочий зошит з вищої математики для майбутніх інженерів. Навчальний посібник для студентів технічних ВНЗ / Власенко К., Реутова І. – Донецьк: Ноулідж, 2010. – 124 с.
4. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский; под ред. А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 520 с.
5. Дернер Д. Логика неудачи: стратегическое мышление в сложных ситуациях / Дитрих Дернер. – М.: Смысл, 1997. – 256 с.
6. Крилова Т. В. Проблеми навчання математики в технічному ВНЗ: Монографія / Т.В. Крилова. – К.: Вища школа, 1998. – 437 с.
7. Лазарев М. І. Полісистемне моделювання змісту технологій навчання загальноінженерних дисциплін: Монографія / М.І. Лазарев. – Харків: Вид-во Нац. фармацевтичного університету, 2007. – 355 с.
8. Малова И. Е. Методическая деятельность преподавателя по преодолению математических затруднений студентов / И.Е. Малова // Матеріали міжнародної конференції «Проблеми математичної освіти» (ПМО–2009). – Черкаси: Вид.від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009. – С. 8–9.
9. Скафа Е. И. Эвристическое обучение математике: теория, методика, технология. Монография / Е.И. Скафа. – Донецк: Изд-во ДонНУ, 2004. – 439 с.
10. Hall G. Psychology of Motivation / Hall G. – N.Y., 1961. – 124 p.
11. Steadies in mathematics education. V.8. Moving into the twenty-first century. – UNESCO, 2001. – [Electronic resource]: [http://www.unesco.org/education/pdf/pdf\\_1\\_e.htm](http://www.unesco.org/education/pdf/pdf_1_e.htm)

Подано до редакції 15.01.2012

роботи на занятті. Наявність навчально-методичного комплексу, кожна складова якого враховує за допомогою інформаційної підтримки індивідуальні розходження мотивації студентів, дає змогу їм поповнити будь-які прогалини в знаннях і вміннях, що накопичуються з різних причин. Це дає змогу викладачу проводити опитування за домашнім завданням і робить центральним компонентом заняття спільне обговорення навчального матеріалу, що підлягає вивченню, та постановці завдань, хід розв'язування яких сприятиме удосконаленню одержаних знань і вмінь.

Звичайно для розкриття питання «у які моменти часу і як саме може пропонуватись інформаційна підтримка під час самостійної роботи на лекціях і практичних заняттях?» немає єдиних, загальних, правил, що застосовуються завжди, відсутній і, так званий «чарівний жезл», що підготує до всіх ситуацій і всіх різноманітних структур реальності. Справа в тому, що не існує керівництва, для того щоб обмірковувати й робити правильні речі в правильний момент і правильним чином, а це означає, що всі запропоновані нами рекомендації мають локальний характер, отже значною мірою пов'язані з відповідними умовами.

**Висновки.** Таким чином, уміло запропоновані підказки та інформаційні підтримки до кожного з завдань сприяють формуванню якостей повноцінних знань, до яких відносяться повнота і глибина, оперативність і гнучкість, конкретність і узагальненість, згорнутість і розгорнення, систематичність і системність, усвідомленість і міцність. Розв'язування таких завдань покращує фундаментальну математичну підготовку студентів і сприяє кращому усвідомленню ними змісту майбутньої професійної діяльності, формуванню евристичної діяльності майбутнього інженера.

**Резюме.** Створено методичні рекомендації для викладачів ВНЗ до вироблення стратегії з управління евристичною діяльністю студентів за допомогою інформаційної підтримки. Запропоновано застосування закону Йеркса-Додсона, що встановлює оптимум мотивації і залежність між показником активності та якістю виконання завдань. Розглянуто процес інформаційного забезпечення, орієнтований на студентів технічних ВНЗ та спрямований на подолання ускладнень під час самостійного засвоєння теоретичного матеріалу або самостійного розв'язування практичних завдань. **Ключові слова:** вища математика, майбутні інженери, евристична діяльність, інформаційна підтримка.

**Резюме.** Созданы методические рекомендации для преподавателей ВУЗов к выработке стратегии по управлению эвристической деятельностью студентов с помощью информационной поддержки. Предложено использование закона Йеркса-Додсона, с помощью которого устанавливается оптимум мотивации и зависимость между показателем активности и качеством выполнения заданий. Рассмотрен процесс информационного обеспечения, ориентированный на студентов технических ВУЗов и направленный на преодоление сложностей во время самостоятельного усвоения теоретического материала или самостоятельного решения практических заданий. **Ключевые слова:** высшая математика, будущие инженеры, эвристическая деятельность, информационная поддержка.

**Summary.** Methodical recommendations are created for the teachers of institute of higher to making of strategy from the management of students heuristic activity by informative support. Application of law of Yerksa-Dodsona, which sets the

ситуації є рівень інтелектуальних, творчих можливостей учня, оскільки в кожному конкретному випадку вчитель має справу з учнями, що володіють різними здібностями до засвоєння навчального матеріалу, різною навченістю. Тому завжди необхідно виокремлювати в проблемній ситуації показник її труднощів для різних учнів. Наведена типологія дозволяє створити систему послідовних проблемних ситуацій. Всі типи проблемних ситуацій мають різне дидактичне призначення. Так, ситуації першого класу (теоретичні) використовуються при засвоєнні нових знань. Проблемні ситуації другого класу знаходять застосування, якщо невідомим є спосіб виконання дії.

Не менш важливий для педагогічної практики і гносеологічний підхід до класифікації проблемних ситуацій. Прихильники такого підходу (С. Жуйков, В. Загвазінський, Т. Кудрявцев, М. Махмутов, Н. Менчинська, М. Скаткін) вважають, що загальне уявлення про проблемні ситуації припускає їхню класифікацію як різних типів протиріч в пізнавальній діяльності учнів.

Зупинимось на класифікації, запропонованій Т. Кудрявцевим, який в основу виділення типів проблемних ситуацій поклав принцип невідповідності або протиріччя в структурі наявних в учнів знань, умінь, навичок. Виходячи із цього, він намічає чотири основних типи проблемних ситуацій, які можуть бути використані при вивченні різних навчальних предметів.

Найбільший інтерес представляють проблемні ситуації першого типу, оскільки вони «можуть бути створені, коли виявляється невідповідність між наявними вже в учнів системами знань і тими вимогами, які пред'являються до них при рішенні нових навчальних завдань» [2, с. 12]. Невідповідність, що доходить іноді до протиріччя, виникає між: старими, уже засвоєними знаннями і новими фактами, що виявляються в ході рішення даних задач; одними й тими ж за характером знаннями, але більш низького і більш високого рівня; науковими знаннями і знаннями донауковими, життєвими, практичними. Означені типи проблемних ситуацій одержали найбільше поширення в практиці навчання.

Р. Хабіб, пропонує класифікацію, що виходить із джерел протиріч у навчальній діяльності учнів, і виділяє три види протиріч: формально-логічного, пізнавального і психологічного характеру. Одним із джерел для класифікації слугують вимоги, що пред'являються до розумової діяльності учнів. Виділення цих видів проблемних ситуацій орієнтує викладача на формування певних навиків розумової діяльності. Більшість дослідників (М. Кругляк, І. Лернер, М. Махмутов, І. Тарасенко, Р. Хабіб) в якості основи для класифікації використовують різноманітні способи створення проблемних ситуацій, що, безумовно, представляє для педагога великий інтерес.

Найбільше застосування в практиці навчання отримала класифікація М. Махмутова. Науковець виділяє декілька способів створення проблемних ситуацій, наприклад: при зіткненні учнів з життєвими явищами, фактами, що потребують теоретичного пояснення; при організації практичної роботи учнів; при пробудженні учнів до аналізу життєвих явищ, що приводять їх у зіткнення з попередніми життєвими уявленнями про ці явища; при формуванні гіпотез; при пробудженні учнів до порівняння, зіставлення і протиставлення; при пробудженні учнів до попереднього узагальнення нових фактів; при дослідницьких завданнях. Використання зазначених класифікацій допомагає викладачу обрати конкретні шляхи створення проблемних ситуацій на заняттях.

Помічено залежність способу створення проблемної ситуації від характеру навчального матеріалу, від підготовленості студентів, від рівня їхньої пізнавальної самостійності.

Тож, проблемна ситуація є, насамперед, особливим психічним станом, що являє собою явне або неявне усвідомлене суб'єктом утруднення, подолання якого потребує творчого пошуку нових знань, нових способів і дій. Варто зауважити, що дослідження проблемного навчання як цілісної дидактичної системи, включає вивчення не тільки проблемної ситуації, але й таких категорій, як проблемне питання, проблемна задача та проблемне завдання.

Розглядаючи проблемне питання як психолого-педагогічну категорію, ми з'ясували, що єдиної точки зору щодо його визначення, не існує. Проте, проблемне питання має бути короткою формою звертання викладача до студентів з метою одержання відповіді, ініціювати багатоступінчасту пізнавальну діяльність, уявний пошук, дослідження і навіть експеримент. У свою чергу, проблемне, питання передбачає відповіді, які викликають інтелектуальні утруднення в студентів.

Якщо одні науковці (Ю. Бабанський) отожднюють поняття "питання" і "проблема", а термін "питання" вважають синонімом терміна "задача", то інші дослідники (Т. Кудрявцев, В. Максимова, М. Махмутов, Д. Тхоржевський) стверджують, що проблемне питання є особливою дидактичною категорією, яка в його сутності утримує видиме протиріччя або протиріччя, яке мається на увазі. Так, Д. Тхоржевський бачить в основі проблемного питання діалектичне протиріччя між відомим і невідомим, що робить питання проблемним і слугує рухомою силою мислення. Але більшість дослідників близькі до точки зору А. Матюшкіна, який підкреслює, що "проблемне питання – це питання, що визначає область тих невідомих закономірностей або способів дії, які можуть або повинні бути розкриті на основі засвоєних знань і досягнутого рівня способів дії" [4, с. 58]. Тому, незважаючи на описані розбіжності, проблемне питання усіма авторами розглядається як особливий і ведучий елемент проблемного навчання.


Отже, і проблемна задача, і проблемне питання – самостійні одиниці проблемного навчання, які представляють собою дві різні форми постановки проблеми. Тому, вважати проблемне питання формою проблемної задачі є некоректним.

Вивчення суті проблеми показало, що істотні риси проблемних питань виявляються при їхній класифікації. Так, М. Махмутов проблемні питання класифікує на основі дидактичної мети, що ставить перед собою викладач. Він називає наступні типи питань: питання, що перевіряють спрямованість уваги; питання спрямовані на перевірку міцності раніше засвоєних знань; питання, які допомагають учню знаходити розходження і подібність у предметах і явищах; питання, що допомагають відбирати факти для доказів; питання, що допомагають знаходити і узагальнювати факти; питання, спрямовані на підтвердження правила; питання, спрямовані на знаходження причини явища і оцінку його значення; питання, спрямовані на прояв закономірності, опис явища у всіх зв'язках та у розвитку; питання, які формують переконаність, розвивають навички самовиховання [5].

Далі науковець описує умови, при яких те або інше питання стає проблемним. На його думку, питання повинне: мати логічний зв'язок як з раніше засвоєними поняттями і поданнями, так і з тими, які підлягають

$$\begin{cases} A_1x + B_1y + C_1z + D_1 = 0, \\ A_2x + B_2y + C_2z + D_2 = 0. \end{cases}$$

з загальних рівнянь прямих отримайте їхні канонічні рівняння.

Вразі необхідності, звучить евристична підказка  : шукайте аналогію для знаходження кута між площинами.


Крок 4. Обчислимо кут між бічними скатами  $ABEF$  та  $BCDE$ .

$$\cos \varphi = \frac{|A_1A_2 + B_1B_2 + C_1C_2|}{\sqrt{A_1^2 + B_1^2 + C_1^2} \sqrt{A_2^2 + B_2^2 + C_2^2}} = \dots = \dots$$

Отже кут  $\varphi = \dots^\circ$

 Кут між бічними скатами обчислюємо як кут між двома площинами

$$\cos \varphi = \frac{|n_1 \cdot n_2|}{|n_1| \cdot |n_2|}$$

Наприкінці можлива евристична підказка  : порівняйте поверхню покрівлі з площею геометричних фігур.


Крок 5. Для з'ясування кількості матеріалу необхідного для поверхні покрівлі знайдемо площу поверхні покрівлі, що складається з двох рівних трикутників  $\Delta ABC$ ,  $\Delta DEF$  й двох рівних трапецій  $ABEF$  та  $BCDE$ .

Висоти трикутників й трапецій рівні між собою:

$$BO = BK = \sqrt{\dots^2 + \dots^2} = \dots \text{ м}$$

Площа поверхні покрівлі:

$$S = 2 \cdot \left( \frac{\dots \cdot \dots}{2} + \frac{\dots \cdot \dots}{2} \right) = \dots \approx \dots \text{ м}^2$$

 Висоти трикутників і трапецій знайдіть за теоремою Піфагора. Площі трикутників і трапецій відповідно обчислюються за формулами

$$S_{\Delta} = \frac{a \cdot h}{2} = \frac{AC \cdot BO}{2} \quad S_{\text{трапеції}} = \frac{a+b}{2} \cdot h = \frac{BE + CD}{2} \cdot BK$$


Відповідь: для поверхні покрівлі необхідно  $402,5 \text{ м}^2$  матеріалу.

Інформаційна підтримка до кроку 2 містить питання: які ще способи знаходження рівняння площини Вам відомі й який з них у різних ситуаціях застосовувати раціональніше? – що сприяє обговоренню теоретичних питань, обумовлює знання відповідей, необхідних для осмисленого розв'язування задач, поясненню структури заняття та наданню рекомендацій з організації




Крок 2. За відомими координатами точок знайдемо рівняння скатів  $ABC$ ,  $DEF$ ,  $BCDE$ ,  $ABEF$ , як рівняння площин.

$$\begin{aligned} \text{скату } ABC: & \begin{vmatrix} x & y & z \\ 0 & 6 & 3 \\ 6 & 0 & 0 \end{vmatrix} = 0 \Rightarrow \dots \\ \text{скату } DEF: & \begin{vmatrix} x & y & z \\ 0 & 24 & 3 \\ -6 & 30 & 0 \end{vmatrix} = 0 \Rightarrow \dots \\ \text{скату } BCDE: & \begin{vmatrix} x & y & z \\ \dots & \dots & \dots \\ \dots & \dots & \dots \end{vmatrix} = 0 \Rightarrow \dots \\ \text{скату } ABEF: & \begin{vmatrix} x & y & z \\ \dots & \dots & \dots \\ \dots & \dots & \dots \end{vmatrix} = 0 \Rightarrow \dots \end{aligned}$$

 Оскільки скати даху плоскі, то їхні рівняння будемо знаходити, як рівняння площин, що проходять через три задані точки:

$$\begin{vmatrix} x-x_1 & y-y_1 & z-z_1 \\ x_2-x_1 & y_2-y_1 & z_2-z_1 \\ x_3-x_1 & y_3-y_1 & z_3-z_1 \end{vmatrix} = 0$$

. Які ще способи знаходження рівняння площини Вам відомі й який з них у різних ситуаціях застосовувати раціональніше?

Наступною може бути евристична підказка  : проаналізуйте, яким чином були отримані ребра у завданні.

Крок 3. З'ясуємо рівняння ребер  $AB$ ,  $BC$ ,  $DE$ ,  $EF$  й гребня  $BE$ .

$$\begin{aligned} \text{ребро } AB: & \begin{cases} y-2z=0, \\ x+y+z+6=0, \end{cases} \Rightarrow \frac{x-\dots}{\dots} = \frac{y-\dots}{\dots} = \frac{z-\dots}{\dots}, \\ \text{ребро } BC: & \begin{cases} x+y+z+\dots=0, \\ x+2z-6=0, \end{cases} \Rightarrow \frac{x-\dots}{\dots} = \frac{y-\dots}{\dots} = \frac{z-\dots}{\dots}, \\ \text{ребро } DE: & \begin{cases} x+y+z+\dots=0, \\ x+y+z+\dots=0, \end{cases} \Rightarrow \frac{x-\dots}{\dots} = \frac{y-\dots}{\dots} = \frac{z-\dots}{\dots}, \\ \text{ребро } EF: & \begin{cases} x+y+z+\dots=0, \\ x+y+z+\dots=0, \end{cases} \Rightarrow \frac{x-\dots}{\dots} = \frac{y-\dots}{\dots} = \frac{z-\dots}{\dots}, \\ \text{гребінь } BE: & \begin{cases} x+y+z+\dots=0, \\ x+y+z+\dots=0, \end{cases} \Rightarrow \frac{x-\dots}{\dots} = \frac{y-\dots}{\dots} = \frac{z-\dots}{\dots} \end{aligned}$$

 Ребра  $AB$ ,  $BC$ ,  $DE$ ,  $EF$  й гребінь  $BE$  є лініями перетину відповідних

засвоєнню в певній навчальній ситуації; містити в собі пізнавальні труднощі і видимі границі відомого і невідомого; викликати почуття подиву при зіставленні нового з раніше відомим, незадовільні наявним запасом знань, умінь і навичок. Отже, за своїм походженням і основним значенням проблемне питання – це продуктивна форма думки, що представляє перехід від незнання до більш повного і точного знання. Воно виражає протиріччя між наявними знаннями і новими фактами, які не укладаються в рамки наявних знань. Проблемні задачі мають багато спільного із проблемними питаннями, але в той же час істотно відрізняються від них. Адже вони включають і питання, і умову, і дані, необхідні для рішення задачі. Крім того, рішення задачі, як правило, вимагає більш складної системи розумових дій, ніж відповідь на питання. Загальним у них є те, що вони обов'язково відображають сутність певного протиріччя і передбачають включення студента як суб'єкта у відносини між відомим і невідомим. Прикладом проблемної задачі можуть бути пошукові лабораторні роботи, установлення причинно-наслідкових зв'язків, визначення наступності між фактами, визначення ступеня прогресивності явища і тощо.

В основі проблемної задачі лежить протиріччя між існуючими знаннями, що викликає прагнення до самостійного пошуку способів і шляхів її рішення. Проблемні задачі активізують пізнавальну діяльність студентів і застосовуються для того, щоб підвести їх до вивчення нової теми. Варто зазначити, що проблемні задачі, які застосовуються для активізації розумової діяльності студентів, повинні мати властивість узагальненості. Означена властивість обумовлена наявністю в задачі певного рівня складності, що визначається: проблемним змістом задачі; методичним способом постановки задачі перед студентами; особистісним, суб'єктивним відношенням студента до поставленої викладачем задачі.

Тож, якщо студент сприймає задачу як проблему і самостійно її вирішує, то це є найголовнішою умовою розвитку його розумових здібностей. Найбільший ефект при проблемному навчанні дають проблемні завдання, що припускають відкриття нових для них причинно-наслідкових зв'язків, закономірностей, загальних ознак рішення цілого класу завдань, в основі яких лежать ще не відомі суб'єкту відносини між певними компонентами досліджуваних конкретних ситуацій. На нашу думку, складність пізнавально-пошукової діяльності є обов'язковою умовою, за якої завдання і стає проблемним. Вибір проблемних завдань залежить від наявності у студентів початкового мінімуму знань або можливості за відносно короткий термін до постановки проблеми ознайомити студентів з необхідними для самостійного вирішення відомостями.

Проблемні завдання виконують такі функції: навчаюча (зміст її полягає в тому, що при виконанні завдання у студентів формуються знання про поняття, закони, теорії, знання про основні прийоми і методи практичної діяльності, уміння застосовувати ці знання у нових ситуаціях, при рішенні навчальних і реальних життєвих проблем); розвивальна і виховна (виконання проблемних завдань активно і цілеспрямовано формує у студентів вміння практичного характеру, у них розвиваються мотиваційні,вольові та інші якості); управлінські (системою логічно пов'язаних навчальних проблем – проблемні завдання детермінують загальну стратегію діяльності); адаптуючи (зміст проблемного завдання є свого роду першим етапом адаптації сукупності навчальних проблем для рівня підготовки студентів).

**Висновки** Таким чином, проблемне навчання як цілісна дидактична система, сприяє формуванню педагогічної майстерності майбутніх педагогів і включає вивчення таких дидактичних категорій, як проблемна ситуація, проблемне питання, проблемна задача та проблемне завдання.

Проблемна ситуація – це навчальні, виробничо-професійні і дослідницькі завдання, виконання яких викликає у студентів утруднення, які потребують від них чіткого з'ясування деяких проблем, питань, заданих самому собі, їх рішення шляхом самостійного пізнання елементів нової теми і застосування нових знань і способів дій.

Проблемне питання розглядається як особливий і ведучий елемент проблемного навчання. Воно визначає область невідомих закономірностей або способів дії, які можуть бути розкриті на основі засвоєних знань і досягнутого рівня способів дії.

Проблемна задача – навчально-пізнавальна задача, що активізують мислення студентів, тобто забезпечують виникнення протиріч між відомими раніше закономірностями і новими знаннями, що повідомляються, викликають прагнення до самостійного пошуку способів і шляхів її рішення.

Проблемне завдання – це завдання, яке вимагає складної пізнавально-пошукової діяльності, припускає відкриття нових для учнів причинно-наслідкових зв'язків, закономірностей, загальних ознак рішення цілого класу завдань, в основі яких лежать ще не відомі суб'єкту відносини. Проблемне завдання містить всі ознаки проблемного запиту і принципово відрізняється від пізнавальних завдань, спрямованих на здобуття знань, яких бракує, а також тренувальних, які мають на меті закріплення знань і способів дій. Вони завжди нестандартні і передбачають засвоєння нових знань, умінь і навичок.

**Перспективи подальших розвідок у даному напрямку** бачимо у застосуванні проблемної організації навчального матеріалу у викладанні дисципліни “Педагогічний практикум”.

**Резюме** Оволодіння педагогічними техніками і технологіями як складовими педагогічної майстерності виступає однією з цілей підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. Авторами статті проаналізовано проблемну організацію навчального матеріалу як специфічну технологію навчального процесу. Наведено форми проблемної організації навчального матеріалу. Визначено рушійні сили навчання, в ролі яких виступають протиріччя між пізнавальними задачами, що висуваються ходом навчального процесу, і досягнутим рівнем знань студентів. Проаналізовано психолого-педагогічні аспекти понять “проблемне питання”, “проблемна задача”, “проблемне завдання”, “проблемна ситуація”. **Ключові слова:** педагогічна майстерність, проблемне запитування, проблемна задача, проблемне завдання, проблемна ситуація.

**Резюме** Овладение педагогическими техниками и технологиями как составляющими педагогического мастерства выступает одной из целей подготовки будущих педагогов профессионального обучения. Авторами статьи проанализировано проблемную организацию учебного материала как специфическую технологию учебного процесса. Приведены формы проблемной организации учебного материала. Определены движущие силы обучения, в роли которых выступают противоречия между познавательными задачами, которые инициируются ходом учебного процесса, и достигнутым уровнем знаний студентов. Проанализированы психолого-педагогические

запитування після формулювання завдання, ми застосовуємо різномірну інформаційну підтримку, що надається таким чином і настільки детально, щоб допомогти у постановці питань. Деякі підтримки сприяють ще й обов'язковій постановці студентом питань, бо їх абсолютна відсутність вказує тільки на незацікавленість роботою.

Розглянемо організацію ходу розв'язування завдання.

Якщо пропозиції щодо розв'язування відсутні, зробимо евристичну

підказку : введіть декартову систему координат і переформулюйте умову, порівнюючи звиси з відрізками, а скати з площинами (рис. 3).

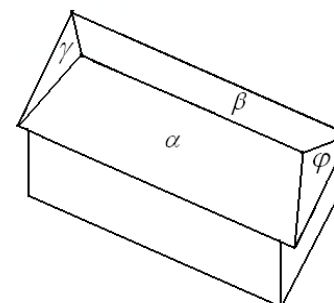


Рис. 2. Схема чотирьохскатного даху цеху

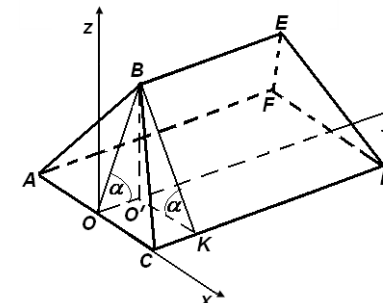


Рис. 3. Схема чотирьохскатного даху цеху

**Крок 1.** Звиси даху – це відрізки прямих  $AC, CD, DF, AF$ ; скати – це трикутники  $ABC, DEF$  та трапеції  $BCDE, ABEF$ ; гребінь – відрізок прямої  $BE$ ; кут нахилу ската – кут  $\alpha$ , що створено прямою скату  $BK$  та її горизонтальною проекцією. З'ясуйте, чому дорівнює ухил скату та координати точок  $A, C, D, F$  в обраній системі координат (за необхідності скористайтесь інформаційною підтримкою).

$$\begin{aligned} \operatorname{tg} \alpha &= \dots = \frac{1}{2}; & A(\dots, \dots, \dots), & C(\dots, \dots, \dots), & D(\dots, \dots, \dots), & F(\dots, \dots, \dots), \\ z_B = BO' &= \dots \cdot \operatorname{tg} \alpha = \dots \cdot \frac{1}{2} = \dots, & y_B = OO' &= \dots = \dots \div \frac{1}{2} = \dots \end{aligned}$$

Для знаходження ухилу скату застосовуйте співвідношення у прямокутному  $\Delta BO'K$ , тобто  $\operatorname{tg} \alpha = \frac{BO'}{O'K}$ . Враховуйте, що точка  $O$  співпадає з початком координат і належить відрітку  $AC$ :  $AO = OC$ . Координати (ординати, аплікати) точок  $B$  і  $E$  знаходьте з співвідношень у прямокутному трикутнику.

Запропонуємо надалі евристичну підказку : конкретизуйте умову умови завдання, що можна застосувати для знаходження рівнянь площин.

$\Delta t_{\phi}^{(PC1)}$ ,  $\Delta t_{\phi}^{(PC2)}$ ,  $\Delta t_{\phi}^{(PC3)}$  – час формування проблемної ситуації та визначення шляхів її розв'язання;

$\Delta t_B^{(PC1)}$ ,  $\Delta t_B^{(PC2)}$ ,  $\Delta t_B^{(PC3)}$  – час реалізації визначеного шляху;

$t_{P1}$ ,  $t_{P2}$ ,  $t_{P3}$  – моменти часу, коли необхідно подати інформацію для розв'язання проблемної ситуації.

Це означає, що під час реалізації методу тоново-фазичної мотивації виникають проблеми:

➤ визначення моментів часу, коли необхідно подавати високозначущу для розв'язування проблемної ситуації інформацію;


➤ визначення складу, обсягу цієї інформації та темпів її зниження у відповідності з величиною «зони найближчого розвитку» [4].


Отримані після розділення мікропроблемні ситуації характеризуються посилено важкістю та досить невеликим часом їхнього розв'язування та повністю відповідають вимогам реалізації градієнта цілі – закономірності, що визначена Г.С. Холлом [10] (мотив досягнення близької цілі значно більший від мотиву досягнення віддаленої у часі цілі).

Рівень активації (сила мотивації) визначає ефективність сприйняття та засвоєння навчальної інформації та ефективність навчальної діяльності в цілому. Фізіологічно сила мотиву значною мірою залежить від збудження гіпоталамусу, який передає збудження на нейрони кори головного мозку. Від сили мотиву залежить ефективність навчальної діяльності.

З метою формування мотивації евристичної діяльності майбутніх інженерів та підвищення її ефективності ми застосовуємо інформаційну підтримку, що орієнтує студента на рефлексію особистих форм мислення та акцентує його увагу на предметних характеристиках проблемної ситуації, розширюючи можливості дії.

У залежності від рівня сформованості мотивації навчальної діяльності студентів, які обирають інженерну спеціалізацію, викладач, що працює зі складовими створеного нами навчально-методичного комплексу [1; 2; 3], має

можливість обирати підказки різного типу:  – евристичні підказки або

 – інформаційні підтримки.

Наведемо приклад розв'язування професійно орієнтованого завдання, що розглядається під час вивчення теми «Площина і пряма у просторі» та міститься у навчальному посібнику «Робочий зошит з вищої математики для майбутніх інженерів» [3] у пункті «Вчимося моделювати професійну діяльність інженера».

*Завдання.* Звиси чотириохскатного даху цеху створюють прямокутник, сторони якого рівні 12 і 30 м. Скати покрівлі мають рівний ухил, що дорівнює

$\frac{1}{2}$ . Вибравши систему координат, як показано на рисунку 2, складіть рівняння скатів, рівняння ребер і гребня, запишіть рівняння ребер і гребня в канонічній формі, знайдіть кут між бічними скатами, кількість матеріалу необхідного для поверхні покрівлі.

Ураховуючи той факт, що найчастіше студенти не вміють ставити

аспекти понять “проблемный вопрос”, “проблемная задача”, “проблемное задание”, “проблемная ситуация”. **Ключевые слова:** педагогическое мастерство, проблемный вопрос, проблемная задача, проблемное задание, проблемная ситуация.

**Summary.** Mastering the teaching techniques and technologies as components of pedagogical skills serves a purpose of preparing future teachers of vocational training. The authors analyze problem organization of educational material as a specific technology to the educational process. Forms of problem organization of educational material are given. Driving forces of training are determined: conflicts between the cognitive tasks that are initiated by the progress of the educational process, and the level of knowledge achieved by students. Authors analyze psychological and pedagogical aspects of the concepts of “problem question”, “problem exercise”, “problem task”, “problem situation” are analyzed. **Keywords:** pedagogical skills, problem question, problem exercise, problem task, problem situation.

#### Література

1. Данилов М. А. Дидактика / М. А. Данилов, Б. П. Есипов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. – 294 с.
2. Кудрявцев Т. В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы Т.В. Кудрявцев. – М.: Знание, 1991. – 79 с.
3. Левина М. М. Проблемное обучение – современная технология профессиональной подготовки педагога / Левина М. М. // Технологии профессионального педагогического образования. – М., 2001. – С. 59 – 113.
4. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М., 1972. – 168 с.
5. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе: Книга для учителей / М.И. Махмутов. – М.: Просвещение, 1977. – 255 с.
6. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1984. – 96 с.

Подано до редакції 17.01.2012

УДК 378.147:811.111(07)

#### КРИТЕРІЇ РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ

**Тамаркіна Ольга Леонідівна,**

*кандидат педагогічних наук,*

*доцент кафедри іноземних мов*

*Сумський національний аграрний університет*

**Постановка проблеми.** Проблема самостійності студентів у навчальному процесі, як основа відповідального ставлення до професійної підготовки, є однією з найважливіших. Питання самостійності знаходиться в сфері наукового інтересу як педагогів, так і психологів. На думку В. Якуніна, самостійність і творчість – це особливі форми прояву активності як суб'єктивної характеристики. Самостійність характеризує людину з точки зору її відносної незалежності від зовнішнього оточення [7].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз літературних джерел показав, що проблемі розвитку самостійності в навчальному процесі приділяється значна увага. І хоча різні аспекти розвитку самостійності є об'єктом досліджень

багатьох спеціалістів, залишається значна кількість невирішених питань. Працюючи над даною статтею, було звернуто увагу до наукових праць видатних педагогів та психологів, а саме: Л. Арістової, В.Буряка, Л.Гапоненко, Л.Жарової, І.Лернера, М.Махмутова, Ю.Шибалової, В.Якуніна, та ін.

**Метою** даної статті є визначення *структури* самостійності, виявлення її компонентів в процесі самостійної роботи студентів ВНЗ.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема самостійності студентів у навчальному процесі, як основа відповідального ставлення до професійної підготовки, є однією з найменш розробленою в педагогіці вищої школи. У зв'язку з цим на сучасному етапі суспільного розвитку велике значення набувають дослідження, присвячені проблемі удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців, серед яких питання самостійності є ключовим. Важливе значення в розв'язанні цих проблем належить розвитку самостійності студентів ВНЗ, яке зумовлене необхідністю стимулювання мотиваційної сфери майбутнього фахівця оволодівати теоретичними знаннями та практичними вміннями, сприянням розширенню наукового світогляду, підвищенням обсягу розуміння цільового призначення обраної спеціальності, збагаченням розвитку довольної саморегуляції не тільки в навчанні, а й в особистісному їх житті.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема самостійності студентів зводиться не лише до набуття професійних знань та значущих практичних вмінь, а й потребує адекватних та ефективних шляхів її розвитку як особистісної риси. Проте, приходиться констатувати, що однією із самих суттєвих труднощів у розгляданні цієї проблеми є велика кількість розходжень, пов'язаних з багатозначністю й варіативністю тлумачення ключових ознак самостійності. Дослідники стикаються з необхідністю категоріального визначення всіх суміжних понять, що спричиняє певні теоретико-методологічні розбіжності.

Самостійність особистості в цілому характеризується як здатність та прагнення особистості до енергійного здійснення діяльності, активність у навчанні або пізнавальна активність – стан особистості, який характеризується прагненням до енергійного оволодіння знаннями при наполегливих вольових зусиллях [1, с. 18]. Ми будемо розуміти самостійність студента як властивість особистості, яка розвивається в ході активної навчальної діяльності і визначається стійкістю мотиваційних орієнтацій, потреб, характером регуляції вольової сфери особистості і її пізнавальної діяльності. Зміна ступеня інтенсивності, відношення та регуляції навчальної діяльності студента сприяють розвитку самостійності. На відміну від уміння самостійної навчальної діяльності, яка виявляється в конкретній навчальній ситуації пізнання, самостійність як особиста властивість розвивається у процесі багатогранної навчальної діяльності, яка актуалізує всі різноманітні відносини, які властиві іншій діяльності.

До поняття «розвиток особистості» включають розвиток змісту духовної сфери особистості – світогляд, моральні, естетичні та інші цінності у формі мотивів, установок та здібностей; діяльнісно-поведінковий розвиток особистості – формування її звичок, досвіду, стилю та манери презентації свого «я»; становлення її соціального комунікативного простору – сфери відношень, кола спілкування, власного мікросоціуму; становлення її індивідуальності. Основний фактор особистого розвитку пов'язаний з особистим взаємозв'язком індивіда з соціумом, логікою діяльності, самопроєктуванням [7].

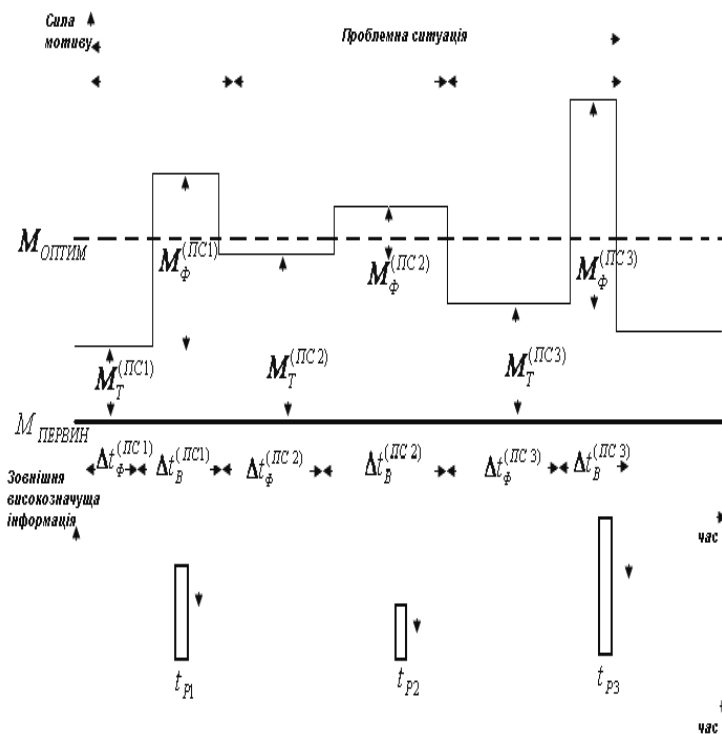


Рис. 1. Метод тоново-фазичної мотивації під час навчання вищої математики

Стратегія управління пізнавальною діяльністю студентів з розв'язування проблемних ситуацій у руслі забезпечення потрібного рівня мотивації має будуватись таким чином, щоб у визначені моменти часу дозовано подавати найзначущу для розв'язання проблемної ситуації інформацію. Поступово рівень цієї дозованої інформації необхідно зводити до нуля. Таким чином, згідно теорії поетапного формування розумових дій, здійснюється вихід на самостійне розв'язування студентами тієї чи іншої проблемної ситуації і забезпечується розвиток професійно важливих якостей.

$M_{оптим}$  – рівень оптимальної мотивації;

$M_{первин}$  – рівень первинної мотивації на початку заняття;

$M_{т^{(ПС1)}}$ ,  $M_{т^{(ПС2)}}$ ,  $M_{т^{(ПС3)}}$  – тонічний рівень мотивації на етапі формування проблемної ситуації;

$M_{ф^{(ПС1)}}$ ,  $M_{ф^{(ПС2)}}$ ,  $M_{ф^{(ПС3)}}$  – фазичний рівень мотивації на етапі розв'язання проблемної ситуації;

Дернера [5] відомо, що завдяки підказці, точніше реакції випробуваного на неї, можна реконструювати внутрішні, неспостережувані механізми мислення. У такий спосіб відбувається зближення проблеми підказки із проблемою навчання мисленню.

Для вироблення стратегії ми пропонуємо застосування закону Йеркса-Додсона, що встановлює оптимум мотивації і залежність між показником активації та якістю виконання завдань [11].

Закон Йеркса-Додсона або закон мотиваційного оптимуму говорить:

1. Досягнення зростає пропорційно інтенсивності мотивації тільки до певного моменту, а потім настає застій або навіть регресія.

2. Момент, коли настає занепад (застій або регресія), залежить від складності або труднощів завдання. Інтенсивність мотивації, за якою настає занепад, називається оптимумом мотивації, а після нього починається критична зона інтенсивності мотивації. Інтенсивність мотивації до цього моменту називається припустимою зоною мотивації.

3. У випадку простих задач критична зона з'являється на більш високому рівні, а під час розв'язування важких і складних завдань – на більш низькому рівні.

Із урахуванням дії цього закону розглянемо метод тоново-фазичної мотивації, що передбачає управління евристичною діяльністю студентів під час навчання вищої математики зі змінним, пульсуючим рівнем мотивації.

В основі методу тоново-фазичної мотивації лежить одночасне використання механізмів як тонічної, так і фазичної активації. Під час такого процесу здійснюється регулювання збудженості (тону) нейронів мозку. Завдяки цьому реалізується готовність виконання тієї чи іншої функції. Механізми активації визначають загальний функціональний стан мозку. У фізіології визначено два види активації: тонічну (тривалу) та фазичну (короткочасну).

Механізми фазичної активації забезпечують короткочасну (на декілька секунд) мобілізацію енергетичних ресурсів нейронів кори головного мозку при надходженні багатозначущої для людини інформації. Такою значущою для студентів інформацією під час організації навчання майбутніх інженерів є *інформаційна підтримка*, що пропонується паралельно з фоновою постійною дією механізмів тонічної активації та забезпечує імпульсну, короткочасну дію механізмів фазичної мотивації.

Під *інформаційною підтримкою* ми розуміємо процес інформаційного забезпечення, орієнтований на користувачів інформації, зайнятих навчальною діяльністю та спрямований на подолання ускладнень під час самостійного засвоєння теоретичного матеріалу або самостійного розв'язування практичних завдань.

Дидактичний процес в технологіях інтенсивного навчання є, як правило, послідовністю проблемних ситуацій, у процесі розв'язування яких можна виділити два етапи: формування проблемної ситуації та визначення шляхів її розв'язування; реалізація визначеного шляху. Основу методу тоново-фазичної мотивації становить розгалуження первинних проблемних ситуацій на ряд послідовних мікропроблемних ситуацій (рис.1).

Аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень дозволяє визначити *структуру* самостійності, виявити її компоненти.

Встановлено, що одні дослідники в якості структурних *компонентів* змісту самостійності виділяють самосвідомість, самопізнання, саморегуляцію, самооцінку, самоконтроль, самосприйняття, самоцінність, самоповагу, самоактуалізацію, самоефективність [4, с. 100].

Інші серед суттєвих *компонентів* самостійності називають самоконтроль, раціональну самоорганізацію, планування своєї праці; професійні вміння й навички, які дозволяють діяти у відриві від учасників освітнього процесу; морально-етичні якості особистості, серед яких головуєть обов'язок та відповідальність за результати узагальненої діяльності.

Ряд дослідників структурують самостійність у вигляді сукупності таких двох складових: прагнення студента до пізнавальної діяльності та вміння здійснювати пізнавальну діяльність самостійно. Учніня спирається на трактування самостійності як характеристики діяльності учня в конкретній навчальній ситуації, яка виступає як постійна здатність, яку він виявляє прагнучи досягти мети без сторонньої допомоги. Здатність досягати цілі діяльності передбачає, з одного боку, володіння операційною стороною діяльності, а з іншого – наявність вольових якостей, мотивації до досягнення мети [2, с. 11-12].

Дослідниця Ю. Шибалова пропонує таку структуру самостійності, яка об'єднує: а) розумову самостійність, необхідну для вирішення важких пізнавальних задач; б) практичну (виконавчу) самостійність, спрямовану на пошук і вживання отриманих знань; в) самостійність поведінки (поведінкову самостійність), яка має на увазі вільну пізнавальну активність, готовність та здатність знаходити рішення без сторонньої допомоги [6, с. 12-13].

Для повного аналізу поняття самостійності подано ще одну структурну модель, на основі якої виділяють такі найсуттєвіші компоненти самостійності: самоконтроль; раціональну самоорганізацію та планування учнями своєї праці; професійні вміння та навички, які дозволяють діяти у відриві від інших учасників освітнього процесу; морально-етичні якості особистості, серед яких переважають обов'язок та відповідальність за результати відособленої діяльності.

Усі вказані компоненти взаємопов'язані та взаємообумовлені й структурно невідокремлені в реальному навчальному процесі.

Структура пізнавальної самостійності, на думку Т. Мінакової, є інтегрованою динамічною якістю особистості, яка включає когнітивний, ціннісний, діяльний компоненти та характеризується достатнім рівнем знань, ціннісним ставленням до пізнання та сукупністю вмінь, які забезпечують самостійну пізнавальну діяльність [5]. Л. Жарова характеризує самостійність мотиваційною установкою, яка зумовлює рух знання та вміння, спонукає учня діяти без сторонньої допомоги. [3, с. 24-25].

Узагальнення теоретичного аналізу щодо структурних компонентів самостійності студента дозволили нам об'єднати їх як складові мотиваційної, операційної та вольової сфери особистості студента. Такий підхід надав можливості визначити наступні критерії виміру цієї властивості.

Поняття «критерій» – ознака, на основі якої відбувається оцінювання, визначення, класифікація чого-небудь; мірило». Широку популярність з визначення критеріїв отримав принцип аналітико-синтетичного вивчення

особистості. Цей принцип дозволяє переборювати, з одного боку, механічний функціоналізм аналітичного підходу до оцінки властивостей учня, а з іншого – недоліки інтегративних характеристик, які розмивають специфіку досліджуваного об'єкту. Керуючись теоретичним аналізом сутності самостійності, ми виділили наступні критерії, які складаються з трьох компонентів:

**Потребнісно-мотиваційний** компонент проявляється в: бажанні пізнавати нове, ціннісне для суспільства; ініціації дій засвоювати теоретичні знання та вміння їх опосередкувати; намаганні привласнити, наслідувати і відтворювати набуті знання як такі, що стають умовою їх перенесення в нові навчальні завдання та професійні дії; мотивах співпраці в навчальному процесі для встановлення і збереження активності в навчальному процесі; усвідомленій саморегуляції щодо досягнення мети як завершеного потребнісно-мотиваційного процесу.

**Операційно-вольовий** компонент відображає рівень розвитку вольової сфери особистості, показник саморегуляції. Він характеризується наявністю таких якостей, як ініціатива, активність, наполегливість, усвідомлена самовизначеність, цілеспрямованість, самоповага свого «Я», а також наявністю індивідуального стилю навчальної роботи.

**Діяльнісно-оцінювальний** компонент виявляється в зовнішніх операціях та діях як складових самостійної діяльності студента, серед яких можна виділити: аналітичні, пошукові, проектувально-прогностичні й рефлексивні. Аналітичні вміння включають вміння раціонально запам'ятовувати, логічно осмислювати навчальний матеріал, вирішувати проблемно-пізнавальні задачі. Пошукові вміння зводяться до вміння виконувати пошук, працювати з різноманітними джерелами інформації. Проектувально-прогностичні – це вміння створити умови діяльності, застосовувати та ставити задачі діяльності, раціонально планувати діяльність, переносити знання до нової ситуації.

За визначеними критеріями умовно були визначені рівні сформованості самостійності студентів ВНЗ:

**1. Пасивно-негативний рівень** (низький) визначаємо: 1) відсутністю стійкої потреби до самовизначеності власного «креативного Я» в навчальному процесі та сформованих мотивів навчання як професійної адаптації до нового постіндустріального суспільства; 2) недостатньо сформованими засобами індивідуального оволодіння теоретичними знаннями, проявом пасивності в аудиторних заняттях та позааудиторної самостійної роботи; 3) недостатньо сформованою рефлексивною свідомістю щодо здійснення навчальних операцій та дій із вирішення навчальних задач та завдань, а також слабко розвиненими аналітичними, пошуковими, проектувально-прогностичними та рефлексивними вміннями.

**2. Репродуктивно-нестійкий рівень** (середній) позначений локальним інтересом, неповним обсягом знань і практичних умінь: 1) в усвідомленні потреби до навчання у ВНЗ; ситуативним самовизначенням власного «креативного Я»; недостатньою активністю підготовки себе до адаптації в новому постіндустріальному суспільстві; 2) частково сформованими засобами індивідуального оволодіння теоретичними знаннями, проявом активності в аудиторних заняттях залежно від сформованих взаємовідносин із викладачем ВНЗ; 3) несформованою рефлексією й методологією організації самостійного навчання, слабко сформованими вміннями здійснювати операції й дії з вирішення навчальних задач та завдань.

УДК 51:378

## ІНФОРМАЦІЙНА ПІДТРИМКА ЯК ЗАСІБ УПРАВЛІННЯ ЕВРИСТИЧНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ У ХОДІ НАВЧАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ

*Власенко Катерина Володимирівна,*

*доктор педагогічних наук*

*Донбаська державна машинобудівна академія, м. Краматорськ*

*Реутова Ірина Миколаївна,*

*кандидат педагогічних наук*

*Приазовський державний технічний університет, м. Маріуполь*

**Постановка проблеми.** Досягненню високого ступеня систематичності та динамічності у навчанні вищої математики студентів інженерних навчальних закладів сприяє застосування в процесі навчально-пізнавальної діяльності інформаційної підказки. Яка ж роль підказки в поступовому й «безболісному» залученні майбутніх інженерів до евристичної навчальної діяльності?

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженнями ролі підказки в процесі розвитку розумових здібностей студентів вищих навчальних закладів (ВНЗ) займалися Т.В. Крилова [6], М.І.Лазарев [7], І.Є. Малова [8], О.І. Скафа [9] та інші вчені.

Кожному, хто хоча б один раз намагався навчити когось якої-небудь інтелектуальної операції, знайоме почуття безсилля перед «непереборним нерозумінням» учня. З висоти нашого знання все здається таким простим і зрозумілим, що мимоволі виникає здивування: як можна цього не розуміти? Однак справа не в глупості. Той, хто застосовує знайоме правило, і той, хто намагається це правило відкрити, займаються різними справами. Ця різниця і дає ефект нерозуміння. Знання настільки перебудовує наше мислення, що ми виявляємося нездатними діяти іншим чином.

За таких обставин набуває особливої значущості проблема підказки: коли підказка виявляється ефективною і яку форму для цього вона повинна мати? Як навчати обходитися з невизначеністю і складністю?

І.Є. Малова [8] вважає, що методичній науці важливо відповісти на питання, «якими орієнтирами необхідно скористатись студентів, щоб самостійно справлятися із засвоєнням теорії, із виконанням математичних завдань» та запропонувати шляхи введення цих орієнтирів у досвід студентів.

О.І. Скафа [9] зазначає, що евристичні приписи, підказки евристичні питання, вказівки-поради знижують труднощі проблеми до відповідного рівня творчого розвитку учня або створюють сприятливі умови для «мікронавчання» і «мікророзвитку», розширюючи тим самим «зону найближчого розвитку» [4] до відповідного рівня труднощів навчальної проблеми.

Але для використання різного типу підказок й орієнтирів важливо є правильна стратегія. Викладач має заздалегідь обмірковувати стратегію використання інформації, що пропонується студентам під час навчання.

**Метою** даної розвідки є створення методичних рекомендацій для викладачів ВНЗ до вироблення стратегії з управління евристичною діяльністю студентів за допомогою інформаційної підтримки в ході розв'язування проблемних ситуацій.

**Виклад основного матеріалу.** З досліджень одного з найважливіших представників сучасної когнітивної психології, німецького психолога Диттріха

необходимым рассмотреть некоторые приемы и возможности повышения мотивации, связанные с новейшими интернет-технологиями.

**Summary.** The given article is dedicated to the problems of schoolchildren and adult education. Some psychological and pedagogical aspects of motivation are studied here. It is closely related with effective educational process. At the same time the main strategies and techniques of a professor in the modern academic course are defined here. Also the ways of formation of students' motivation are proposed. This article is intended for the reading public, viz teachers, parents and students  
**Keywords:** motivation, education, rapport, positive emotions, effectiveness, self-appraisal, persistence, involvement, rational understanding, outcome.

**Резюме.** Данная статья посвящена проблемам мотивации в обучении школьников и взрослых. Здесь рассмотрены некоторые психологические и педагогические аспекты мотивации, без которой не возможен эффективный процесс обучения. Наряду с этим определены основные стратегии и приемы преподавателя в современном учебном процессе. Так же предложены методы формирования самомотивации у студентов. Эта статья предназначена для широкого круга читателей, а именно, преподавателей, родителей и самих обучаемых. **Ключевые слова:** мотивация, обучение, взаимопонимание, положительные эмоции, эффективность, самооценка, настойчивость, привлечение, рациональное понимание, результат.

**Резюме.** Дана стаття присвячена проблемам мотивації у навчанні школярів та дорослих. Тут розглянуто деякі психологічні та педагогічні аспекти мотивації, без якої не можливий ефективний процес навчання. Разом з цим визначено основні стратегії та прийоми викладача в сучасному навчальному процесі. Також запропоновано шляхи формування само мотивації у студентів. Ця стаття призначена для широкого кола читачів, а саме, викладачів, батьків та студентів. **Ключові слова:** мотивація, навчання, порозуміння, позитивні емоції, ефективність, самооцінка, наполегливість, залучання, раціональне розуміння, результат.

#### Литература

1. Андрей Леонов, Старость их дома не застанет / Андрей Леонов, Максим Рудометкин // Новые известия 14.02.07
2. Механизм учебной (и любой другой) мотивации О.А. Коваль [Электронный ресурс] / Режим доступа [http://upsihologa.ru/Mehanizm\\_uchebnoy\\_\(i\\_lyuboy-olgakoval75.html\)](http://upsihologa.ru/Mehanizm_uchebnoy_(i_lyuboy-olgakoval75.html)
3. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. Пособие для учителя. / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
4. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю людям. / В.А. Сухомлинский. - Киев: Радянська школа, 1971. - 199 с.
5. Бехлер, Психология для обучения / Бехлер, Сноумен; - "Хаутон Миффлин", 1997. - 420 с.
6. 2003-2010 Мотивация в обучении [Электронный ресурс] / Режим доступа <http://www.native-english.ru/articles/motivation>

Подано до редакції 16.01.2012

**3. Креативно-стійкий рівень** (високий) визначаємо стійким проявом потребнісно-мотиваційним компонентом – намагання оволодівати повноцінними знаннями з усіх навчальних дисциплін ВНЗ, ініціативна позиція в аудиторних заняттях, удосконалення індивідуального стилю оволодіння теоретичними знаннями й опосередкування їх в практиці; намагання привласнити, наслідувати і відтворювати набуті знання як такі, що стають умовою їх перенесення в нові навчальні завдання та професійні дії; мотиви співпраці в навчальному процесі для встановлення і збереження активності в навчальному процесі; усвідомлена саморегуляція на шляху досягнення мети бути професійно компетентною особистістю.

**Висновки.** Саме самостійність дозволяє суб'єкту учіння здійснювати довірливі цілеспрямовані дії з оволодіння теоретичними знаннями, а вони (знання), у свою чергу, впливають на розвиток усвідомленої саморегуляції, довірливої ініціативи цілеспрямованої пізнавальної активності. Також було визначено сутність самостійності як прояв активності, ініціативності, незалежності, рішучості, власної позиції, творчості, моральної витримки, виступає важливою передумовою підготовки майбутнього фахівця до конкурентоспроможності на сучасному ринку праці.

**Резюме.** В даній статті автор пропонує теоретичний аналіз щодо структурних компонентів самостійності студента, який дозволяє об'єднати їх як складові мотиваційної, операційної та волевої сфери особистості студента. Крім того, такий підхід надає можливості визначити критерії виміру цієї властивості, яка формується в особистісно-орієнтованому навчанні, поетапному формуванню розумових дій, забезпеченню вчасної педагогічної допомоги студенту, вихованню в ньому відповідальності, стійкості й досягнення кінцевої мети. **Ключові слова:** самостійність; критерії розвитку самостійності; рівні розвитку самостійності; навчальна діяльність; пізнавальна активність.

**Резюме.** В данной статье автором предлагается теоретический анализ структурных компонентов самостоятельности студентов, который позволяет объединить их как составляющие мотивационной, операционной и волевой сферы личности студента. Кроме того, такой подход выявил возможность определения критериев этой черты характера, которая формируется в личностно-ориентированном обучении, поэтапном формировании умственных действий, обеспечению получения своевременной педагогической помощи студенту, воспитанию в нем ответственности, стойкости и достижения поставленной цели. **Ключевые слова:** самостоятельность; критерии развития самостоятельности; уровни развития самостоятельности; учебная деятельность; познавательная активность.

**Summary.** In this article the author offers a theoretical analysis of the structural components of student autonomy, which allows you to combine them as components of motivation, operational and volitional individual of student. In addition, this approach has provided opportunities to identify measures of this property, which is formed in student-centred learning, gradual formation of mental actions to ensure timely pedagogical help to student education in it responsibility, sustainability and achieving the ultimate goal. **Keywords:** self activity of students; criteria of self activity development; levels of self activity development; educational activity; cognitive activity.

### Література

1. Буряк В.К. Самостоятельная работа учащихся / Владимир Константинович Буряк. – М.: Просвещение, 1984. – 64 с.
2. Гапоненко Л.О. Рефлексія як умова розвитку особистості: монографія / Лариса Олександрівна Гапоненко. – Дніпропетровськ: Пороги, 2009. – 175 с.
3. Жарова Л.В. Учить самостоятельности / Людмила Владимировна Жарова. – М.: Просвещение, 1993. – 204 с.
4. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения / Мирза Исмаилович Махмутов. – Казань: Татар. книж. изд-во, 1972. – 550 с.
5. Минакова Т.В. Развитие познавательной самостоятельности студентов университета в процессе изучения иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Т.В. Минакова. – Оренбург, 2001. – 214 с.
6. Шибалова Ю.В. Формирование познавательной самостоятельности у курсантов военных вузов: автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук: 13.00.02 «теория и методика обучения» / Ю.В. Шибалова. – Ярославль, 2002. – 23 с.
7. Якунин В.А. Педагогическая психология : учеб. пособие / Валерий Александрович Якунин. – Спб.: изд-во Михайлова В.А.; изд-во «Полиус». - 1998. - 639 с.

Подано до редакції 21.01.2012

УДК 371-136(410)“19”

### ПРОФЕСІЙНООРІЄНТОВАНІ ПІДХОДИ ДО ЗАОХОЧЕННЯ ВЧИТЕЛІВ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

*Филипська Віта Іванівна,*

*аспірантка кафедри теорії та методики професійної освіти  
Харківського національного педагогічного  
університету імені Г. С. Сковороди, м. Харків*

**Постановка проблеми.** Запровадження у 90-х роках нових форм звітності навчальних закладів Великої Британії породило широке коло проблем, що є найбільш актуальними для практики сучасних стандартоорієнтованих реформ. Предметом першочергової уваги є професійно орієнтовані підходи до заохочення педагогів до самовдосконалення, адже успіх справи багато в чому визначається здатністю людини до ініціативної, творчої, пошукової діяльності.

**Аналіз актуальних досліджень та публікацій.** У практиці звітності шкіл, запроваджених у Великій Британії, співіснують різні концептуальні підходи. У педагогічній літературі представлений цілий ряд типологій звітності, що належать провідним американським та канадським педагогам Г.Герну, Л. Дарлінг-Геммонду, Г.Левіну, К.Лейтвуду. Нові, професійноорієнтовані підходи до мотивації вчительської діяльності, узагальнені, зокрема, Д. Мітчелом та Ф. Ортіцом у 1987 році, Л. Фрейзом та Л. Соренсоном у 1992 році, передбачають перехід від переважно зовнішньої стимуляції діяльності вчителя (фінансові винагороди, можливості кар'єрного росту) до активізації внутрішньої професійної мотивації, що вимагає вирішення питання про задоволення вчителя своєю працею - її умовами, процесом та результатами. Теоретики освітніх реформ Б. Джойс, Р. Елмор, Л. Ерл, С. Фрімен, С. Лескі, Д. Рейнольдз, Д. Хопкінз, Л. Столл, М. Фуллан, Е. Харгрівс, П. Шоу, А. Харріс критикують

включать телевизор, слушать громкую музыку, разговаривать с друзьями, рисовать, играть в компьютерные игры и т.д. Это сохранит от рассеивания вашего внимания и предаст уверенность после успешного завершения задания.

*Не пропускайте занятий.* Чем больше вы пропускаете, тем больше вы отстаете. И вы это почувствуете. Когда вам задается на уроке вопрос, и вы не можете на него ответить, у вас возникают негативные чувства. Естественно, мы невольно, даже на неосознанном уровне, стремимся избежать подобных чувств и ищем предлога не идти на урок. В этом кроется большая опасность, так как если мы вовремя не опомнимся, на занятия потом приходится уже не будет смысла. Приходите на уроки в любом случае! Даже, если вы делаете ошибки и многое не понимаете, вы в классе не для того чтобы блистать своими знаниями. Вы в классе, чтобы делать ошибки и исправлять их. Если вы не сделали домашнее задание, вам все равно необходимо прийти на уроки. Приходя на занятия, вы помещаете себя в благоприятную для обучения среду, которая будет способствовать вашему прогрессу.

*Делайте задание умеренно сложным.* Если домашнее задание для вас показалось простым, во-первых, скажите об этом своему преподавателю. Нужно согласиться, в обоих случаях, если задание является слишком легким или слишком сложным, мы скорее будем чувствовать себя демотивированными. Обучение должно быть немного тяжелым, но все еще возможным для успешного выполнения.

*Знайте свои сроки.* Определитесь Нам нужно знать, на что и сколько времени мы можем уделять. Поэтому точно определите, когда и сколько вы будете изучать предмет. Я знаю, все это рассуждение со всеми правилами, уже навевает скуку, не говоря уже о попытке воплотить это в жизнь. Особенно это относится к творческим личностям. Конечно, нам нужно оставлять время для отдыха, непредвиденных ситуаций, некоторой незапланированности или спонтанности. Жизнь должна иметь свои краски. Тем не менее, если отложить какую-либо последовательность вообще, мы можем оказаться у "пустого корыта" и винить преподавателя за то, что он/она не был(а) достаточно суров(а) или себя, что не были хорошо организованы.

*Знайте, в какое время суток обучение для вас более эффективно.* Если предмет дается вам с трудом, не откладывайте самостоятельные занятия на конец дня, когда вы уже ничего не способны понять, слишком уставшие и вам уже ничего не хочется, не говоря уже о языке. Делайте первым более сложную и менее любимую работу, а затем вознаграждайте себя тем, что вам больше по душе (мороженное, просмотр хорошего фильма и т.д.).

*На занятия в классе приходите подготовленными.* Забегайте наперед и читайте в учебнике материал, который вы еще только собираетесь проходить в классе. Постарайтесь получить хотя бы общее представление о теме, подумайте, какие разделы вам будут не понятны, сосредоточьте свое внимание на них, подумайте, как бы вы задали вопрос или участвовали в беседе.

**Выводы.** Едва ли есть более важные вопросы в обучении, чем мотивация. Преподаватели должны быть мотивированы, чтобы обучать хорошо. Студенты должны быть мотивированы, чтобы учиться. Представляется, что данные советы по управлению мотивацией своих детей или своей собственной поможет нам достигать успеха, что, в свою очередь, так же важно для поддержки своей мотивации. В дальнейшем представляется возможным и



Учиться "на всякий случай", "для будущего" или "потому что это нужно для всего" – это не пойдет.

*Используйте тренинг мотивации к успеху.* Существует нечто, под названием *необходимость успеха*. Часть людей обладает высоким уровнем необходимости успеха, они всегда выбирают задачи более сложные и предвкушают гордость и удовольствие от выполнения их. Другие люди имеют низкий уровень необходимости успеха и боятся, что не справятся с заданием, они всегда выбирают задания самые легкие. [5]

*Учимся для себя.* Если мы будем учиться для кого-то или потому что это «модно» или «престижно», а потом эта ситуация может измениться и прогресс наш будет сомнителен.

Только та мотивация, которая исходит изнутри, из наших личных желаний и предпочтений будет действительно эффективной. Будем честны к себе. Какое отношение имеет изучаемый предмет к осуществлению моей основной цели? Прямое или косвенное? Если последнее, то не существует ли другого способа достижения цели? Другими словами, насколько хорошо я должен владеть материалом, для того чтобы приблизиться к тому, что для меня является смыслом всей жизни?

Возможно, ответ для нас более чем очевиден, нам все же стоит озвучить его для себя, или даже записать. Я, как никто другой, должен знать, что без этого мне не достичь своих целей. Итак, сначала определите цель, затем назовите её (т.е. озвучьте). Далее напишите и, наконец, запомните ее. Именно это небольшое предложение, которое у вас получилось, будет основой и движущей силой в вашем обучении. [6]

*Держите процесс обучения «под контролем».* Это важно для сохранения высокого уровня мотивации. Этот контроль включает несколько аспектов.

*Определите срок.* После определения главной цели, и какие именно знания нам нужны для достижения ее, надо подумать какое время нам нужно для освоения необходимого материала и достижения нужного уровня знаний.

*Будьте реалистичны.* Если вы начинаете обучение с "нуля", не стоит настраиваться на большой успех в короткие сроки. Нельзя достичь больших целей маленькими усилиями. Часто мы хотим все сразу, или ничего вообще. Надо находить «золотую середину». Цели не должны быть маленькими, иначе мы не будем достаточно мотивированы. Они так же не должны быть слишком большими, чтобы мы знали, что мы СМОЖЕМ их достигнуть, и, таким образом, опять же, были мотивированными.

*Работайте на результат.* В процессе работы надо следить за своим вниманием. Работать необходимо только на результат, а не, потому что мы так решили. Если мы будем пассивны, освоить успешно материал мы не сможем. Ставьте перед собой конкретные цели, а так же сроки на их выполнение. Важно так же знать свой темп и не сбавлять его.

*Разбивайте сложные задачи на несколько простых.* Все внимание надо направить на выполнение этих простых задач в нужный срок. Не мечтайте «пройти весь курс за три месяца». Выполните маленькое домашнее задание, но хорошо разберитесь и усвойте его. Начинайте работу с более сложных заданий, затем переходите к легким.

*Выполняйте одну задачу в одно время.* Сосредотачивайтесь на одной задаче в одно время. Большинство из нас, однофункциональны. Поэтому для большей эффективности затрачиваемого времени на обучение, не стоит

однобічне застосування примусу для удосконалення роботи закладу освіти і шкільництва в цілому. Вони наголошують на тому, що необхідно дати школі засоби для цього, сформувати її готовність і спроможність (сarasity) до здійснення глибоких змін, що стосуються навчального процесу і організаційної культури школи [4, с.6].

**Метою даної статті є дослідження методів та факторів стимулювання вчителів Великої Британії до самовдосконалення кінця ХХ століття.**

**Виклад основного матеріалу.** Звітність відіграє дуже важливу роль в реалізації цілей стандартоорієнтованої реформи кінця ХХ століття. «Непримиримо наказовий» стиль урядової освітньої політики, що став характерним для Великобританії з часів тетчеризму та призвів англійське вчителство до стану «фрустрації», не був плідним для заохочення педагогів до позитивного сприйняття та сумлінного виконання освітніх ініціатив «зверху». Офіційні документи нелейбористської освітньої реформи декларують необхідність ставлення влади до вчителя не тільки як до виконавця, а як до співтворця очікуваних перетворень [2, с.106].

Згідно з Дж. О'Дей, професійний підхід включає три основні смислові характеристики: 1) центрованість на процесуальних характеристиках професійної діяльності вчителів не меншою мірою, ніж на результатах діяльності учнів; 2) об'єктом уваги стають професійні компетенції педагогічного персоналу, які необхідно продемонструвати перед колегами; 3) професійна звітність стосується також етичних норм професійної діяльності: а) взаємодії вчителів з учнями, чий інтерес повинні бути, відповідно до правил професійної етики, на першому місці; б) взаємодії з колегами щодо забезпечення професійних стандартів; в) постійного прагнення до удосконалення професійної діяльності як першооснови професійної відповідальності [1, с.3].

Збирання інформації про результати діяльності закладів освіти та її інтерпретація є лише першим етапом процесу звітності. За його результатами освітні адміністрації різних рівнів здійснюють систему заходів примусу та винагороди, покликаних мотивувати педагогів до підвищення ефективності їх діяльності. Звернемося до аналізу теорій мотивації діяльності вчителів, що дозволяють краще зрозуміти можливі варіанти запровадження процесів звітності.

В англійській педагогічній літературі існують різні теорії мотивації діяльності вчителів та їх класифікації. Звернемося лише до двох з них, які відображають традиційні та інноваційні підходи до цієї сфери. Американська дослідниця С.М. Джонсон формулює таку класифікацію теорій, на яких базуються традиційні підходи до мотивації вчителів:

1) теорія передбачуваної винагороди (expectancy theory), згідно з якою індивіди докладають до роботи більше зусиль та старань, якщо очікують винагороду, яку вони цінують, наприклад грошову премію або просування по службі;

2) теорія справедливості (equity theory), згідно з якою індивіди є розчарованими, якщо їх не винагороджують справедливо за докладені зусилля та досягнуті результати, внаслідок чого якість їх роботи знижується;

3) теорія покращення умов праці (job enrichment theory) згідно з якою працівники є більш продуктивними, якщо робота достатньо різноманітна та цікава.

Згідно з першими двома теоріями виправданими є такі методи мотивації вчителів, як запровадження залежності розмірів заробітної платні від її результатів (merit pay), а також драбини кар'єрного росту вчителів, критеріальною основою просування по якій є перформативність працівника, тобто здатність до ефективної та продуктивної діяльності. Згідно з третьою теорією необхідним є запровадження організаційних стимулів та оптимізація системи професійного розвитку вчителів. Нові, професійноорієнтовані підходи до мотивації вчительської діяльності, узагальнені, зокрема, Д. Мітчелом та Ф. Ортіцом у 1987 році Л. Фрейзом та Л. Соренсоном у 1992 році, передбачають перехід від переважно зовнішньої стимуляції діяльності вчителя (фінансові винагороди, можливості кар'єрного росту) до активізації внутрішньої професійної мотивації, що вимагає вирішення питання про задоволення вчителя своєю працею - її умовами, процесом та результатами. Такий підхід, на думку дослідників, більшою мірою відповідає природі учительства як професії, мотивами вступу в яку є передусім любов до дітей, бажання допомогти їм в отриманні освіти, а найбільшою винагородою за роботу - задоволення від процесу викладання та досягнення цілей професійної діяльності. Л. Фрейз визначає два кола факторів, що впливають на здатність учителя до ефективної праці: 1) контекстуальні фактори (умови праці); 2) контентуальні (від content - зміст) фактори (зміст праці).

До контекстуальних факторів належать: а) умови праці вчителя: кількість учнів у класі, дисципліна, доступність навчальних матеріалів, якість управлінської діяльності адміністрації школи тощо; б) забезпечення базових психологічних та фізіологічних потреб вчителя: статус, безпека, гроші.

Забезпечення контекстуальних факторів діяльності вчителя дозволяє розчистити шлях до ефективної діяльності, зняти "блоки", що можуть перешкоджати їй. Однак провідну роль у мотивації вчителя до праці відіграє друга група факторів - контентуальних, що впливають на внутрішні професійні мотиви діяльності. Вони включають:

- 1) забезпечення можливостей тривалого професійного розвитку та реалізації власних творчих задумів учителів;
- 2) позитивне ставлення з боку значущих дорослих (адміністрація школи, батьки учнів тощо);
- 3) зростання значущості вчителя у вирішенні завдань удосконалення роботи школи.

Результатами реалізації цих чинників стає, як правило, зростання професійної відповідальності перед колегами та учнями, досягнення більш високих результатів професійної діяльності, підвищення рівня професійної самоповаги вчителя. Л. Фрейз та Л. Соренсон визначають три аспекти діяльності вчителя, що найбільшою мірою пов'язані з розвитком почуття задоволення від неї: 1) інформація про результати діяльності. Великого значення у даному контексті набуває розвиток оцінювальної грамотності вчителя, яка включає навички інтерпретації результатів стандартизованого оцінювання навчальних досягнень учнів. Більш широке коло результатів, що охоплюють не тільки академічну успішність учнів, а й інші аспекти діяльності вчителя та школи в цілому, дуже рідко є доступними для них, що заважає оптимізації їх діяльності; 2) автономність у прийнятті рішень, що означає не свободу від впливу колег-професіоналів, а свободу від некомпетентного втручання непрофесіоналів, яке загрожує цілісності навчального процесу;

ребенком, чтобы сохранить у него мотивацию. Я имею в виду не упрашивание, а надо постоянно наблюдать и помогать учащемуся найти в предмете то, чтобы его заинтересовало бы и позволило ему стать самомотивированным.

*Педагоги имеют большое влияние на мотивацию учащихся.* Они могут, как помочь мотивации, так и помешать этому процессу, если будут неосмотрительны. Чтобы мотивировать учащихся, они сами должны быть мотивированы, и не только деньгами. Дети знают, когда педагог мотивирован, чтобы их научить, или когда он делает это ради денег.

Положительные эмоции, обусловленные равными, хорошими деловыми взаимоотношениями школьника с учителями и товарищами, отсутствие конфликтов с ними являются необходимым звеном в сложном процессе обучения. [3, с.10]

В. А. Сухомлинский придавал этим эмоциям огромное значение, он писал: «Самое трудное в воспитании – это учить чувствовать». [4, с.199]

*Подходящий материал.* Педагоги должны идти в ногу со временем по своему предмету. Им нужно знать современную культуру подростков и суметь подобрать вещи, которые дети смогут связать с программой предмета.

*Уровни, соответствующие по трудности.* Если педагог видит, что вопросы, на которые дети должны ответить, сложны для них, то он должен осторожно снижать планку сложности, с тем, чтобы учащиеся почувствовали, что они смогут справиться с ней. Затем медленно, но уверенно поднять ее снова.

*Привлечение учащихся.* Когда учащийся чувствует принадлежность к процессу обучения, он становится мотивированным. Вот почему научные лаборатории так важны в процессе обучения наукам. Педагоги должны найти пути, как помочь учащимся применить знания, которые они приобрели, таким образом, чтобы это имело для них значение. Это может означать представить материал в форме песни, стиха или даже вебсайта.

*Контакт и взаимопонимание.* Сколько раз вы слышали жалобу родителей, что их ребенок просто не ладит с педагогом, и поэтому учится плохо. Когда возникает какая-то враждебность между учащимся и педагогом, первый психологически закрывается от педагога. В этот момент они не могут усвоить даже самые простые понятия. Педагог не должен быть простаком, лучшим другом для всех, он должен стараться быть не скучным, честным и доступным.

Теперь перейдем к старшему возрасту. Некоторые факторы остаются те же, только несколько меняется подход.

*Нужна ясная цель.* Этот вопрос остается наиболее важным для всех возрастов. Первое о чем надо задуматься – это зачем вам знания?

Возвращаемся снова к затронутой ранее проблеме, связанной с необходимостью существования цели. Это основа успеха «учебного процесса». Поэтому прежде чем подойти к другим аспектам данного рассуждения, выделите время, задумайтесь над вопросами, представленные ниже, загляните внутрь себя и постарайтесь дать себе честный ответ на каждый из них.

- Что для меня значит данный предмет?

- Как эти знания помогут мне достичь моей главной цели?

Очень полезно задавать себе эти вопросы и в начальном периоде обучения и в конце. Очень важно понять, что учеба не должна быть самоцелью, а только средством достижения более высокой цели. Изучение должно иметь четкую и обоснованную причину, а также ясно очерченный контур, т.е. границы.

Преподаватели должны быть мотивированы, чтобы обучать хорошо. Студенты – должны быть мотивированы, чтобы учиться.

**Анализ исследований и публикаций.** По поводу мотивации обучения написано множество статей, монографий и даже книг. Этому вопросу посвящены работы философов, психотерапевтов и психологов, специалистов по менеджменту, педагогов и методистов. Проблему причин поведения и активности человека изучали еще древнегреческие и древнеримские философы. К этому вопросу много раз обращались и наши современники. Но большинство из работ написано формально, рассмотрены в основном теоретические вопросы. В то время как родителям, педагогам и самим учащимся необходимы практические советы.

**Целью** данной статьи является нахождение основных методов и практических рекомендаций в создании и повышении мотивации в обучении детей и студентов.

**Изложение основного материала.** Рассмотрим особенности нескольких возрастных групп учащихся.

В раннем возрасте обучения мотивация появляется легко. Дети любопытны и с радостью познают новое. Однако когда приходит юность, мотивация, к сожалению ослабевает. В этот период родители и преподаватели должны найти пути, как сохранить у учащихся интерес к обучению.

Некоторые учащиеся сохраняют интерес к обучению, и часто за это другие называют их «повернутыми», они поддаются насмешкам. Большинство учащихся переключаются на общение и интересуются статусом и престижем. Многие родители и педагоги в этот период пугаются, когда встречаются с этими проблемами. Из-за паники выбирают не разумную тактику. Например, школы или родители дают деньги за оценки, дарят мобильные телефоны или другие ценные вещи за хорошие оценки. Это может работать только на протяжении короткого периода времени и это временное чувство счастья. Настоящее удовлетворение человек получает от преодоления трудностей, стремления к победе, успеха в преодолении трудностей, положительного результата достижения. Правильно гласит старый лозунг советских времён: «Счастье – в труде!». [2]

*Учиться надо только для себя.* Я считаю, что пока учащиеся не поймут, что образование – это их собственное богатство, они не будут по-настоящему мотивированы. Мотивация должна исходить изнутри, из их сердца.

Не существует определенной формулы, по которой можно сделать учащихся мотивированными, однако есть несколько определенных подходов, которые работают неплохо (с разными группами детей, конечно).

**Интерес к предмету обучения.** Если ребенок интересуется предметом, он будет учиться. Задача родителей и педагогов найти что-то интересное, что поможет их детям выучить данный предмет.

**Полезность.** Сколько раз вы слышали, как ребенок говорил: «Зачем мне это нужно?» Предмет должен быть полезным для практической жизни, что поможет учащемуся воспринять его и выучить.

**Самооценка.** Ребенок с хорошей самооценкой будет менее склонен искать поддержки у своих ровесников, то есть будет менее подвержен влиянию извне, которое может увести его в сторону от обучения (особенно в подростковом возрасте).

**Настойчивость.** Иногда вам просто нужно продолжить работать с

3) колегіальність, що стимулює творчу роботу в удосконаленні навчального процесу, є основою для розвитку колективної відповідальності за результати роботи школи.

Згідно з теорією внутрішньої професійної мотивації діяльності вчителя, головними результатами звітності школи повинні бути різноманітні форми допомоги у забезпеченні контекстуальних та контентуальних факторів її успішної діяльності, націлені на підвищення рівня задоволення учителя від своєї праці.

В контексті розгляду трьох концептуальних підходів до звітності - перформативного, ринкового та професійного – Сбруєва А.А. дає таку класифікацію методів мотивації вчителів:

1) в рамках перформативного підходу до звітності: санкції за низьку ефективність діяльності; винагороди за високу ефективність;

2) в рамках ринкового підходу: більш жорсткі, ніж в рамках перформативного підходу, санкції за низьку ефективність діяльності; більш реальна перспектива втрати роботи; винагороди за високу ефективність;

3) в рамках професійного підходу до звітності: розширення можливостей самостійного визначення вчителем цільових, процесуальних та результативних аспектів своєї професійної діяльності; розширення можливостей професійного розвитку; розширення можливостей співробітництва з колегами.

В реальній реформаторській практиці розвинених англослов'янських країн 80-90-х рр. ХХ ст. центральне місце посіли перформативний та ринковий підходи до запровадження звітності, тому санкції та винагороди як методи мотивації педагогів та навчальних закладів до підвищення ефективності діяльності відігравали суттєву роль. Причиною домінування методу "батога і пряника" в сучасних реформах є їх неоліберальне ідеологічне підґрунтя, неінституціональні теорії раціонального вибору, в контексті яких вчитель як пересічний "homo economicus" є максимізатором власної вигоди і мінімізатором зусиль щодо її досягнення. Такому індивіду потрібні постійні позитивні та негативні підкріплення, чим і слугують санкції і винагороди.

До системи винагород, що були запроваджені в цей час у Великій Британії, відносять як фінансові, так і моральні заохочення. Засобами фінансового заохочення стали: встановлення заробітної платні вчителів залежно від результатів діяльності, бонуси, що надаються школам, групам вчителів та окремим педагогам за високі результати професійної діяльності. У 90-х роках ХХ століття певного розвитку набуло відзначення ефективних вчителів шляхом підвищення їх професійного статусу, що стає можливим внаслідок запровадження в освітній сфері драбини кар'єрного росту.

Винагородою для школи є і публічне визнання, яке вона може отримати внаслідок публікації в пресі порівняльних таблиць результатів зовнішнього тестування, за якими вона, опинившись серед кращих, найбільш престижних закладів, отримує не лише моральне задоволення, а й практичну вигоду: в ринковій системі освітнього вибору школа набуває таким чином можливість залучити кращих учнів і вчителів, збільшити обсяг фінансування.

В цілому винагороди, особливо матеріальні, все ще залишаються в освітній сфері не дуже частим явищем, тому перші кроки на цьому шляху, особливо індивідуальні фінансові винагороди, встановлення залежності заробітної платні вчителів від результатів навчальної діяльності учнів, є предметом активного обговорення.

У Великій Британії широко запроваджуються санкції за низьку ефективність діяльності школи. До них відносять: 1) надання школі випробувального строку для удосконалення діяльності та підвищення ефективності; 2) часткове або повне оновлення адміністрації школи; 3) відмова школі в акредитації та її закриття; 4) зміна статусу школи та форми управління нею (надання статусу чартерної школи та віддання школи у менеджмент приватній управлінській фірмі); 5) розрив договірних зобов'язань з радою школи, що має наслідком припинення її державного фінансування тощо.

Із зростанням у 90-х рр. ХХ століття інтенсивності використання методів зовнішнього стимулювання роботи шкіл та вчителів (переважно пенітенціарних санкцій та засобів фінансового стимулювання) ця практика стала предметом активної і гострої дискусії як у наукових, так і в освітньо-політичних та громадських колах Великої Британії. Її причина - недостатня ефективність такого підходу до удосконалення роботи шкіл, про що свідчать наслідки більшості стандартоорієнтованих реформ цього періоду. Підвищення академічних результатів, що має місце внаслідок застосування санкцій та винагород, набуває, як правило, короткострокового характеру, сходиться нанівець після їх припинення, оскільки не базується на глибоких сутнісних змінах в діяльності вчителя та школи [3, с.218].

**Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Стандартоорієнтовані реформи кінця ХХ століття привнесли суттєві зміни в діяльність англійського вчителя. Нові, більш високі вимоги були висунуті до рівня професійних компетенцій учителів. Реформи зробили вчителя більш відповідальним за результати своєї роботи, більш залежним від вимог адміністративного керівництва та споживачів освітніх послуг, менш незалежним та самостійним у виборі цілей, змісту та методів професійної діяльності. Актуальним для подальшого дослідження є проблема вибору критеріїв та показників оцінки їх діяльності.

**Резюме.** Протягом 90-х років ХХ століття освітньо-політична активність Великої Британії зосередилася на реалізації цілей стандартоорієнтованої реформи, що включає в себе запровадження звітності шкіл. Встановлено, що суттєву роль у формуванні нових вимог до професіоналізму вчителя відіграє впровадження в освіту Великобританії методів стимулювання педагогів до самовдосконалення, а саме системи винагород, покликаних мотивувати педагогів до підвищення ефективності їх діяльності. Здійснений аналіз теорій традиційних та інноваційних підходів до мотивації діяльності вчителів показав, що до системи винагород англійських учителів відносять фінансові (встановлення заробітної плати вчителів залежно від результатів діяльності, виплата грошових премій) та моральні заохочення (запровадження драбини кар'єрного росту, публічне визнання школи, забезпечення умов праці, можливостей тривалого професійного розвитку та реалізації творчих задумів). Таким чином, вивчені нами нові, професійноорієнтовані підходи до мотивації вчительської праці є надійним джерелом для впровадження системи стимулювання вчителів до самовдосконалення в Україні. **Ключові слова:** звітність, заохочення, винагорода, мотивація, педагогічна діяльність, професійний підхід.

**Резюме.** В 90-х годах ХХ века образовательно-политическая активность Великобритании была сосредоточена на реализации целей стандартоориентированной реформы, которая включает в себя отчетность

### Література

1. Олексенко В.М. Інноваційні заходи щодо підготовки фахівців// Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Кол. авт. – К.: Наук Наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2010. – Вип.63. – 138 с., С.37-43.
2. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі: Навч. посібник. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.
3. Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність / В.В. Химинець. – Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2007. – 364 с.
4. Биконя О.П. Особистісно орієнтована взаємодія викладача і студента – складова педагогічного процесу у навчанні англійській мові за професійним спрямуванням // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2010. – Вип.63. – 117 с., С.3-9
5. Інновації як фактор модернізації та підвищення якості вищої освіти: Бібліогр. показник (1995-2006) / Укл. Н.В.Артикуца, О.М.Ключенок, Т.О.Лішук; НаУКМА. - К.: Стило, 2006. – 630 с.

Подано до редакції 13.01.2012

УДК-37.015.3: 159.947.5

### ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ

*Баранова Ирина Григорьевна,  
старший преподаватель,*

*Днепропетровский университет имени Альфреда Нобеля*

*“Я никогда не учу своих студентов.*

*Я только стараюсь обеспечить им условия,  
в которых они могут учиться” – Альберт Эйнштейн*

**Постановка проблемы.** Мотивация очень важна для каждого человека на протяжении всей жизни. Мотивация – это, прежде всего, цель, а, следовательно, и смысл жизни. Это прямо связано со здоровьем человека и соответственно с длительностью жизни. Жизнь без цели убивает. К такому выводу пришли японские ученые из университета Тохоку после окончания длительного исследования. В течение семи лет медики наблюдали за группой из 43 тыс. здоровых людей от 40 до 79 лет. 60% из них имели ясную цель в жизни, 5% признались, что таковой не имеют, остальные затруднились с ответом. За время эксперимента выяснилось, что среди бесцельно живущих намного больше больных и самоубийц. И умирают они гораздо раньше, чем их целеустремленные современники. [1, с.3]

Психологи согласны с врачами. Человеку важно ответить на вопрос, зачем он живет. Если он может ответить на него, нужно найти наилучшие пути, чтобы жизнь соответствовала этим целям. Когда же цели нет или она пропадает, включается скрытый в нашем подсознании механизм саморазрушения, усугубляются вредные привычки, начинается депрессия. В итоге единственным стремлением человека становится стремление к смерти.

Об этом не надо забывать студентам, педагогам и родителям, потому что едва ли есть более важные вопросы в обучении, чем мотивация.

навчання полягало у запропонуванні студентам створення комп'ютерних моделей основних технологічних процесів обробки матеріалів, які вивчаються в рамках дисципліни ТКМ. Моделювання здійснювалось за допомогою системи тривимірного твердотілого моделювання «КОМПАС-3D», навички роботи з якою були отримані студентами в процесі вивчення дисципліни «Інженерна та комп'ютерна графіка». Результатом творчої роботи студентів було отримання наочного навчального матеріалу, візуалізація технологічних процесів, які вивчаються, явищ та взаємозв'язків між об'єктами. Що у подальшому було втілено у презентаційний курс лекцій з дисципліни ТКМ. Застосування діяльнісного підходу до процесу навчання призвело до підвищення якості засвоєння теоретичного матеріалу з технології конструкційних матеріалів та отримання практичних навичок з комп'ютерного тривимірного моделювання.

**Висновки.** Таким чином, результатом проведених досліджень є аргументація застосування вищезазначених інноваційних педагогічних технологій в процесі викладання технічних дисциплін у вищій технічній школі. Результатом чого повинно стати формування готовності майбутніх фахівців до самостійної творчої активності, уміння за власною ініціативою знаходити відповіді на питання, застосовувати логічні знання й уміння, критично мислити та критично оцінювати власну діяльність. Подальші кроки стосовно удосконалення педагогічних методик будуть спрямовані на створення електронних підручників з технічних дисциплін.

**Резюме.** Розвиток сучасних технологій висуває нові вимоги до якості підготовки інженерів. Рівень кваліфікації яких визначається у першу чергу професійними якостями. Професіоналізм інженера багато в чому залежить від знань, отриманих при вивченні технічних дисциплін. Інтегрування інноваційних педагогічних технологій при викладанні технічних дисциплін є ефективним процесом підвищення рівня знань студентів. Що у подальшому відобразиться на професійних якостях інженера. **Ключові слова:** педагогічні технології, діяльнісний підхід, професійні навички, особистісна орієнтація навчального процесу, електронний підручник.

**Резюме.** Развитие современных технологий выдвигает новые требования к качеству подготовки инженеров. Уровень квалификации которых определяется в первую очередь профессиональными качествами. Профессионализм инженера во многом зависит от знаний, полученных при изучении технических дисциплин. Интегрирование инновационных педагогических технологий при преподавании технических дисциплин является эффективным процессом повышения уровня знаний студентов. Что в последующем отобразится на профессиональных качествах инженера. **Ключевые слова:** педагогические технологии, деятельностный подход, профессиональные навыки, личностная ориентация учебного процесса, электронный учебник.

**Summary.** Development of modern technologies requires quality of engineers' education. The level of qualification is determined above all things professional qualities. Professionalism of engineer in a great deal depends on knowledge's, got at the study of technical disciplines. Integration of innovative pedagogical technologies at teaching of technical disciplines is the effective process of increase of level of knowledge's of students. That represented on engineers' professional in subsequent. **Keywords:** pedagogical technologies, professional skills, personality orientation of educational process, electronic textbook.

школ. Установлено, что существенную роль в формировании новых требований к профессионализму учителя играет внедрение в образование Великобритании методов стимулирования педагогов к самосовершенствованию, а именно системы вознаграждений, призванных мотивировать педагогов к повышению эффективности их деятельности. Осуществленный анализ теорий традиционных и инновационных подходов к мотивации деятельности показал, что система вознаграждений английских учителей включает финансовые (распределение заработной платы в зависимости от результатов деятельности, выплаты денежных премий) и моральные поощрения (внедрение лестницы карьерного роста, общественное признание школы, обеспечение условий труда, возможностей для профессионального развития и реализации творческих замыслов). Таким образом выявленные нами новые, профессиональноориентированные подходы к мотивации учительского труда являются надежным источником для внедрения системы стимулирования учителей к самосовершенствованию в Украине. **Ключевые слова:** отчетность, поощрение, вознаграждение, мотивация, педагогическая деятельность, профессиональный подход.

**Summary.** The main stress of the educational and political activity of Great Britain in the 90-ies of the XXth century was made on implementing the goals of the standard reforms included accountability of schools. It is found that methods of encouraging teachers to their professional development (a system of awards to motivate teachers for inhancing the effectiveness of their work) play a significant role in the formation of new demands to the teacher's professional development. The analysis of the theories of traditional and innovative approaches to motivation of teachers showed that the system of encouragement includes material (a salary depending on the results of teaching, allowances, grants) and moral rewards (career development, public respect, favourable working conditions, opportunities for professional development and implementation of creative ideas). Thus, the new professional approaches to teachers motivation are a reliable source for introduction of the system of stimulating teachers to their development in Ukraine. **Keywords:** accountability, encouragement, remuneration, motivation, teaching, professional approach.

#### Література

1. Авшенюк Н. М. Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець ХХ - початок ХХІ ст.): Автореферат дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. - К., 2005. - С.3
2. Сбруева А.А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. - 2-ге вид.,стер. Суми: ВТД «Університетська книга», 2004. - С. 94-110.
3. Сбруева А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англословянських країн в контексті глобалізації (90-ті р.р. ХХ – початок ХХІ ст.): Монографія. - Суми: ВАТ «Сумська обласна друкарня». Видавництво «Козацький вал», 2004. - С. 218-222.
4. Christopher Day, Christopher Developing teachers: the challenges of lifelong learning, 1999. - P. 1-22.

Подано до редакції 17.01.2012

УДК 37:7.012 "71

**ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА  
ДИЗАЙНЕРСЬКОГО ВНЗ У ВИЯВАХ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ**

*Фурса Оксана Олександрівна,  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
докторант Інституту педагогічної  
освіти і освіти дорослих НАПН України*

**Постановка проблеми.** Глобальні трансформації, соціально-економічні й політичні процеси, стрімкий інформаційно-технологічний розвиток сьогодення зумовлюють реформування освітньої галузі. Провідною тенденцією на сучасному етапі поступу національної системи професійної освіти визнано всебічне і широкомасштабне запровадження компетентнісного підходу. Пріоритетом на пряму є «повернення» освітньої практики до традицій особистісно-розвивального навчання. В умовах сьогодення результативність освітньої підготовки майбутніх фахівців із дизайну істотно залежить від рівня сформованості професійної компетентності викладачів, одним із виявів якої є педагогічна майстерність.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Теоретико-методологічні основи педагогічної майстерності як фактора розвитку сучасної системи вищої професійної освіти викладені у працях І.А. Зязюна [2], Н.В. Кузьміної [3], Н.Г. Ничкало [4] та ін. Проблемам дизайн-освіти, професійного становлення і формування педагогічної майстерності викладачів мистецьких і дизайнерських дисциплін присвячено праці В.Я. Даниленко [1], В.Ф. Прусак [6] та ін.

Однак проблемі взаємозв'язків між поняттями професійної компетентності викладача дизайнерського ВНЗ і педагогічна майстерність не приділено належної уваги.

**Метою даної статті** є уточнення сутності понять «педагогічна майстерність» і «професійна компетентність викладача дизайнерського ВНЗ», а також визначення ступеня їх взаємозумовленості в умовах дизайнерського ВНЗ.

**Виклад основного матеріалу.** На думку І.А. Зязюна «майстерність учителя можна розглядати як найвищий рівень педагогічної діяльності (...), як вияв творчої активності особистості педагога (...). Поняття «педагогічна майстерність» визначається як «комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі» [5, с. 25].

Педагогічну майстерність визначають і як пошук нових методів і форм вирішення незліченної низки педагогічних завдань із високим ступенем успішності. Водночас науковий рівень самого вчителя, що розглядається поза органічною єдністю і взаємопроникненням наукових і педагогічних аспектів діяльності, який отримує в деяких школах статус єдиного і головного критерію оцінки діяльності викладацького складу, не може забезпечити належної ефективності навчального процесу.

За І.А. Зязюном, майстерність виявляється не тільки в успішному розв'язанні різноманітних педагогічних завдань, високому рівні організованого навчально-виховного процесу, а й у тих якостях особистості вчителя, що породжують цю діяльність і забезпечують її успішність. Ці якості слід шукати

Сучасний навчальний процес модернізується також технічними, зокрема комп'ютерними і програмними інноваціями. Ось чому аудіовізуальний метод, призначений спочатку для популяризації знань і залучення до навчання широкої аудиторії, дедалі більше застосовується при викладанні у вищій технічній школі. Широке впровадження технічних засобів навчання у професійну підготовку фахівців, використання можливостей Інтернет, робота з електронними базами даних, застосування теле-, відео-, аудіо-, фото- та інших матеріалів у навчальному процесі підсилює пізнавальну активність студентів, що дозволяє досягти максимальної економії часу для засвоєння навчального матеріалу у значних обсягах, стимуляції творчості, уяви, навичок узагальнення та конкретизації наукових фактів. Кращому засвоєнню навчального матеріалу сприяє розташування перед очима слухачів плану заняття, формулювання мети, прізвищ вчених, цитат, запитань для дискусії, фрагментів документів тощо. Це сприятиме кращій орієнтації слухачів у матеріалі та його засвоєнню. Наочні засоби можуть супроводжувати будь-який публічний виступ. Усе ширше застосовуються технічні засоби також під час наукових заходів та презентацій.

Ефективність методу визначається мінімальними витратами навчального часу та економією зусиль студентів і викладачів. За умови презентації матеріалів навчальних дисциплін у вигляді навчальних фільмів, CD, мультимедійних пакетів до кожної теми курсу, здійснення контролю знань за допомогою комп'ютерної техніки процес навчання значно виграє як у кількісних, так і якісних показниках. Аудіовізуальний метод має величезні потенційні можливості для застосування у викладанні всіх дисциплін. Але й від викладача він потребує володіння комп'ютерними знаннями і технологіями, системного та творчого бачення предмета. Ефективність методу визначається мінімальними витратами навчального часу та економією зусиль студентів і викладачів. За умови презентації матеріалів навчальних дисциплін у вигляді навчальних фільмів, CD, мультимедійних пакетів до кожної теми курсу, здійснення контролю знань з допомогою комп'ютерної техніки процес навчання значно виграє як у кількісних, так і якісних показниках [5].

У сучасному вимогливому та швидкозмінному соціально-економічному середовищі рівень освіти значною мірою залежатиме від результативності запровадження технологій навчання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях, які розвивають діяльнісний підхід до навчання.

Формування умінь і професійних навичок студентів найкраще відбувається у процесі створення суспільно-корисної продукції, що є суттю діяльнісного методу навчання. Якщо традиційно навчання відбувається шляхом засвоєння інформації, формування знань і подальшого здобуття умінь, то діяльнісний метод передбачає набуття у процесі навчання конкретних умінь, що мають суспільно-корисну вартість, наприклад використовуватись при створенні електронного підручника, навчальної презентації.

Особливості засвоєння знань з дисципліни «Технологія конструкційних матеріалів (ТКМ)» полягають у тому, що вивчення фізико-хімічних основ процесів обробки матеріалів неможливе без їх чіткого уявлення. Тому викладення теоретичного матеріалу обов'язково супроводжується демонстрацією ілюстративного або схематичного зображення процесів, які описуються. Втілення у навчальний процес елементів діяльнісного методу

класифікувати наступним чином. Структурно-логічні технології: поетапна організація системи навчання, що забезпечує логічну послідовність постановки і розв'язання дидактичних задач на основі відбору їх змісту, форм, методів і засобів навчання на кожному етапі з урахуванням поетапної діагностики результатів. Інтеграційні технології: дидактичні системи, що забезпечують інтеграцію міжпредметних знань і вмінь, різноманітних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів, навчальних тем, уроків, навчальних днів. Ігрові технології: дидактичні системи використання різноманітних ігор, під час виконання яких формуються уміння розв'язувати завдання на основі компромісного вибору (театралізовані, ділові та ролеві ігри, імітаційні вправи, індивідуальний тренінг; розв'язання практичних ситуацій і задач, комп'ютерні програми тощо). Тренінгові технології: система діяльності для відпрацювання певних алгоритмів розв'язання типових практичних завдань, за допомогою комп'ютера (психологічні тренінги інтелектуального розвитку, спілкування, розв'язання). Інформаційно-комп'ютерні технології: це технології, що реалізуються в дидактичних системах комп'ютерного навчання на основі діалогу «людина-машина» за допомогою різноманітних навчальних програм (тренінгових, контролюючих, інформаційних тощо). Діалогові технології: сукупність форм і методів навчання, заснованих на діалоговому мисленні у взаємодіючих дидактичних системах суб'єкт-суб'єктного рівня: (учень-учитель, учень-автор, учитель-автор тощо). Діалогові форми вважаються найбільш поширеними серед інших сучасних технологій. Особливість сучасної освіти полягає в тому, що на практиці різні технології можуть активно і дуже результативно поєднуватися.

Серед останніх інноваційних тенденцій необхідно відмітити педагогічні технології на основі особистісної орієнтації педагогічного процесу, які повинні переважати у сучасній освіті. Найважливішою складовою навчального процесу стає особистісно орієнтована взаємодія викладача і студента. Навчально-виховний процес базується на спілкуванні викладача зі студентами. На думку багатьох психологів і педагогів, першочергове значення для успішного спілкування мають три фактори: надійність того, хто говорить; зрозумілість повідомлень, врахування зворотних зв'язків стосовно того, наскільки правильно його зрозуміли. При цьому необхідно пам'ятати про загальнолюдські правила етики спілкування. Але головним фактором, який належить до педагогічних умов спілкування є глибоке знання дисципліни викладачем. Викладач – це центральна фігура навчально-виховного процесу у вищому закладі освіти. Він самостійно ставить освітні цілі, обирає засоби своєї діяльності, розвиває у студентів інтерес не тільки до майбутньої професії, а й до науки взагалі. Саме вільне володіння дисципліною викладачем може спонукати у студентів інтерес до знань, повагу до викладача та його вимог [4].

Стосовно зміни форм подачі інформації необхідно відмітити різноманітність існуючих технологій. Наприклад, такі ефективні (передусім інноваційні та інтерактивні) методи професійного навчання, як: аудіовізуальний, проблемний (проблемно-пошуковий), ситуативний (кейс-метод), робота в малих групах, навчальний полігон, дерево рішень, дебати, дискусія із запрошенням фахівців, моделювання, метод проектів, метод інтерв'ю (інтерв'ювання) та консультування, навчаючи вчуся, аналіз помилок (колізій, казусів), коментування та оцінка (або самооцінка) дій учасників, майстеркласи, тренінги індивідуальні та групові та інші.

не лише в уміннях, а й у тому сплаві властивостей особистості, її позиції, які й дають педагогові змогу діяти продуктивно і творчо. Таким чином, хоча педагогічна майстерність і виявляється в діяльності, проте до неї вона не зводиться. Не можна обмежити її лише високим рівнем розвитку спеціальних узагальнених умінь. Сутність майстерності – в особистості вчителя, в його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на ґрунті реалізації власної системи цінностей.

Педагогічна майстерність викладача дизайну органічно включає в себе всі компоненти психологічної структури його діяльності в «знятому вигляді» і містить його власний дизайнерський і педагогічний пошук. Майстерність педагога-дизайнера є синтезом теоретичних знань у галузі педагогіки і психології, мистецтва й інформатики, а також практичної діяльності у цих галузях. Рівень педагогічної майстерності залежить від ступеня засвоєння викладачем прийомів педагогічного впливу й адекватності очікувань, приписуваних студентам, які перебувають із ним у взаємодії.

Тривалий час у діяльності викладачів дизайнерських ВНЗ переважав функціональний підхід, що становить собою цілеспрямований вплив на особистість студента з метою формування в нього функціональних професійних якостей, які відповідали вимогам тогочасного суспільства. І в минулому і зараз найнадійнішим способом вдосконалення педагогічної майстерності викладача вищої школи залишається звернення до дидактики як галузі знань, що є основним орієнтиром у питаннях навчання у вищій школі та дидактичне осмислення свого викладацького досвіду. В дидактиці, як відомо, – розглядаються найбільш загальні питання. Справа викладача вищої школи – осмислювати їх і творчо використовувати в конструюванні своєї викладацької діяльності.

Нині все більше усвідомлюється потреба у творчій особистості здатній продукувати ідеї, спрямовані на задоволення потреб людини, отже, потрібен «людиноцентрований» підхід, у контексті якого викладач ВНЗ реалізує принципи гуманізації вищої освіти і формування професійної компетентності майбутнього фахівця.

Відродження гуманістичних поглядів на розвиток навколишнього середовища, розуміння і дотримання принципу людиноцентризму – важливе завдання професійної підготовки фахівців нового типу, зокрема викладачів дизайнерських дисциплін. Суспільство у залежності від соціальних, економічних та інформаційних змін, вимагає від викладачів ВНЗ, постійного оновлення цілей, змісту, засобів і форм, методів навчання й виховання. Викладач вищого навчального закладу, виконуючи функцію дослідника педагогічних інновацій та організатора впроваджень у практику, має володіти не тільки знаннями, вміннями і навичками, але й мати творчий, інтелектуальний, культурний потенціал, бути майстром своєї справи тому, що лише на основі вдосконалення майстерності педагога можливе рішення задач модернізації освіти, розвитку системи вищої освіти, зростання її якості.

Традиційна освітня парадигма розглядала майстерність як здатність педагога знайти відповідь на питання – чому і як навчати. Нині змінилися уявлення про сутність і структуру педагогічної майстерності. У сучасній педагогіці і психології майстерність розуміється як цілісне соціально-психологічне утворення, що синтезує наукові знання, вміння, навички, методичне мистецтво і особистісні якості, що забезпечують високу

ефективність педагогічної діяльності. Сучасна освітня парадигма полягає у відповіді на питання про те, хто і як впроваджує гуманістичні принципи навчання і виховання, створює розвивальне освітнє середовище, стимулює самостійну творчу активність студентів.

Необхідною умовою якісної підготовки майбутніх дизайнерів у дизайнерському ВНЗ вважається ретельний добір висококваліфікованих педагогів з числа провідних фахівців будівництва і архітектури, реклами, мистецтвознавців, художників, дизайнерів, членів Спілки художників України, Спілки дизайнерів, Конфедерації стилістів та дизайнерів України, науковців та інших працівників, які мають відповідну психолого-педагогічну освіту, глибокі професійні знання і практичну підготовку, досвід науково-педагогічної роботи. Виконання цієї умови здійснюється, як правило, на конкурсних засадах, але серед художників, дизайнерів, архітекторів відсоток тих, хто, дійсно, має «відповідну психолого-педагогічну освіту» не перевищує 20-25%, а в деяких ВНЗ він значно менший. Професійне кредо більшості таких викладачів: «навчаю так, як мене колись навчали». Такий підхід значно гальмує розвиток вітчизняної професійної освіти та її інтеграції у світовий освітній простір.

Окреслена ситуація породжує певні негативні тенденції у модернізації професійної підготовки не лише дизайнерів, але й розвитку вищої професійної освіти в цілому. Маємо на увазі протидію на шляху популяризації ідеї і розвитку педагогічної майстерності, реалізації принципів гуманізації та особистісно розвивального навчання і виховання, виникнення складностей у розвитку професійно-педагогічних компетенцій викладачів, нерозуміння необхідності і небажання окремими викладачами оволодівати сучасними педагогічними технологіями, методами і формами навчання, спираючись лише на давно засвоєні знання і власний досвід. Але цих знань для реалізації сучасних завдань, що стоять перед вищою школою, викладачеві недостатньо. У контексті теми нашого дослідження йдеться про фахівців, які змінили основний дизайнерський напрям своєї професійної діяльності на педагогічний, інтегруючи дизайн із педагогікою і не маючи при цьому не лише педагогічної освіти, але й необхідних знань із основ педагогіки і психології.

«Педагогічна освіта ...», – пише Н.Г. Ничкало, – це поняття на початку ХХІ ст. набуло ширшого значення, оскільки його зміст охоплює і професійно-педагогічну підготовку громадян, причетних до освітньо-виховної діяльності в різних соціально-культурних і виробничих системах. До особистості вчителя, до якості його професійно-педагогічної діяльності, до нього як до суб'єкта навчально-виховного процесу, суб'єкта педагогічного спілкування висуваються нові, зрілі вимоги» [5, с. 7].

Тому проблема оволодіння основами психолого-педагогічних знань, сучасними педагогічними технологіями, розвитку педагогічної майстерності викладачів непедагогічних ВНЗ є однією із найактуальніших у зростанні якості вищої освіти. Кожному викладачеві сьогодні необхідна особистісна і професійна хабілітація для внесення корективів у свою діяльність або вироблення принципово нової індивідуальної педагогічної траєкторії. У дизайнерській освіті – це має бути викладач-професіонал, педагогічна майстерність якого характеризується багатим особистісним потенціалом, працею «не на основі функцій, а з особистісним інтересом», здатністю до особистісної взаємодії, здійснення професійного і людського призначення.

Важливим орієнтиром у педагогічній діяльності є наявний досвід

обґрунтовує необхідність нових методів і технологій навчання; дослідницькі роботи П.Анохіна, автора основних концепцій загальновідомої структури навчальної діяльності; В.Олексенко, чий дослідження присвячені інноваційним підходам в організації навчальної діяльності майбутніх інженерів [1]. Проблемам активізації навчального процесу, формування творчих здібностей фахівців шляхом застосування нетрадиційних педагогічних методик присвячені наукові праці В.Нагаєва [2]. Значний внесок у розробку методології і теорії поняття педагогічної технології зроблений сучасними педагогами: В. Безпалько, Б. Лихачовим, М. Кларінім, В. Монаховим, Г. Селевко та іншими. Проблему втілення педагогічних інновацій розглядали такі вчені як О.Арламов, М.Бурґін, В.Журавльов, В.Загвязинський, Н.Юсуфбекова, А.Ніколс, Д.Чернілевський та інші. Враховуючи таке різноманіття дослідницьких напрямків, необхідно відмітити, що проблема викладання саме технічних дисциплін у вищій технічній школі, залишається відкритою.

При становленні професійних якостей майбутніх інженерів основну роль відіграють знання, здобуті під час вивчення технічних дисциплін. У зв'язку з цим необхідно відмітити існуючі на сьогодні проблеми, які призводять до зниження якості засвоєння навчального матеріалу саме з технічних дисциплін:

- низький рівень фізико-математичної підготовки абітурієнтів, який у подальшому ускладнює процес підготовки якісних спеціалістів за технічними напрямками;
- психологічна несамостійність студентів початкових курсів;
- низький рівень мотивації обрання саме інженерної освіти, наслідком чого може бути невідповідність обраної спеціальності здібностям та інтересам;
- застарілість застосування виключно традиційних форм викладання технічних дисциплін.

Звідки витікає конфлікт психологічно-професійного характеру між викладачем та студентом, наслідком якого є редукція навчального процесу. Шлях до взаємного порозуміння обох сторін навчального процесу засновується на втіленні інноваційних педагогічних технологій. Результатом чого є покращення засвоєння майбутніми студентами навчального матеріалу, зменшення часу на вирішення стандартних завдань та полегшення розв'язання нестандартних, стимулювання творчого потенціалу студентів, зумовленість їх позитивного ставлення до навчальних дисциплін, підвищення рівня їх інформаційної культури та створення умов для повноцінного розкриття їх як особистостей. Серед різноманіття існуючих технологій необхідно виділити ті, які спрямовані на зміну форми подачі навчального матеріалу, підвищення наочності, розвиток творчого потенціалу студента.

**Метою** даної статті є огляд існуючих інноваційних напрямків педагогічних технологій з подальшою їх інтеграцією в процес підвищення якості викладання технічних дисциплін. Для досягнення висунутої мети умовно систематизуємо основні інноваційні напрямки педагогічних технологій:

- психолого-педагогічний, спрямований на успішність взаєморозуміння між викладачем та студентом;
- зміна форми подачі навчального матеріалу;
- підвищення наочності навчального матеріалу;
- розвиток творчого потенціалу.

**Виклад основного матеріалу.** Згідно [3] педагогічні технології можна



альбом / М-во культури и искусства АР Крым; худож. оформ. Д. Жерибор; худож. ред. В. И. Жерибор. – Симф.: Издатель Жерибор, 2010. – 48 с.: ил.

Подано до редакції 19.01.2012

УДК 378.140

### ІНТЕГРАЦІЯ ІННОВАЦІЙНИХ НАПРЯМКІВ УДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ КУРСІВ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

*Бабенко Марина Олегівна,  
асистент*

*Буйко Валерія В'ячеславівна,  
студент*

*Красноармійський індустріальний інститут  
ВДНЗ Донецький національний технічний університет*

**Постановка проблеми.** Нові виробничі технології вимагають від молодих інженерів-спеціалістів не тільки досвідченості, активності, пошуку, але також самостійності, впевненості, вміння жити та працювати в нових умовах, бути соціально зорієнтованими. У сучасних умовах соціальна мобільність студента приймає не тільки особистісний, але й особливий соціально-значущий характер. Необхідність встановлення взаємозв'язку між системою освіти та розвитком економіки, між професійними здібностями особистості та потребами суспільства висуває завдання по модернізації освітньої діяльності у вищих навчальних закладах. При удосконаленні технології освіти необхідно враховувати всі її складові: професійну компетентність та педагогічну майстерність викладача, прийняті форми, методи та засоби навчання, організацію процесу самостійної роботи студента.

Ефективність освіти визначається її результатами у зіставленні з їх цілями та засобами досягнення; вкладом у створення матеріальних та духовних цінностей, у навчанні нових поколінь мистецтву правильно жити у будь-які часи. У соціальних перетвореннях та вдосконаленнях процесів цивілізації необхідно виділити важливість професійної компетентності спеціаліста, яка є основним критерієм конкурентоздатності випускника вищого навчального закладу.

Поліпшення якості підготовки фахівців вимагає пошуку ефективних шляхів формування у студентів системних уявлень щодо об'єкта своєї професійної діяльності, вмінь і навичок його дослідження, організації та управління. Успішне розв'язання навчально-виховних задач у вищій школі визначається відповідним рівнем професійно-педагогічної культури професорсько-викладацького складу та рівнем технологій навчання. Сучасна педагогічна технологія є синтезом професійно-педагогічного рівня викладачів, які на достатньому рівні забезпечені і вільно володіють якісними інформаційно-предметними засобами.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Актуальність питання удосконалення навчальних технологій вищої школи безсумнівна. У зв'язку з цим необхідно відмітити наукові праці О.Падалки, А.Насімчук, І.Смолюк, О.Шпак, які присвячені розвитку педагогічних технологій; Н. Морзе в своїх дослідженнях розглядає питання організації роботи в групах, виділяє типи навчання та

викладачів вищої школи. Але просте копіювання навіть самого унікального досвіду без знання об'єктивних закономірностей педагогічного процесу може дати і негативні результати. В процесі педагогічних пошуків викладач дизайну накопичує цікаві факти взаємодії з студентами – майбутніми дизайнерами. Досвідченість викладача є показником його майстерності, яка інтегрує у собі досвід дизайнера і педагога. Тут корисно згадати К.Д. Ушинського, який зазначав: «Що таке педагогічна досвідченість? Це більше чи менше фактів виховання, пережитих педагогом? Але, звичайно, якщо ці факти залишаються тільки фактами, то вони не дають досвідченості». З цим висловлюванням перегукуються і слова І. П. Павлова, який вказував, що, вивчаючи, експериментуючи, не можна залишатися на поверхні фактів, потрібно намагатися проникнути в таємницю їх виникнення, наполегливо шукати закони, якими керують.

Педагогічна майстерність передбачає наявність у педагога системи якостей (ерудиція, креативність, рефлексивність, здатність передбачати і проектувати, активності волі та ін.), що характеризують його як творчу особистість; формування і використання педагогом оригінального стилю діяльності, що відрізняється доцільністю і універсальністю.

До загальних ознак професіоналізму у різних професіях традиційно відносять: володіння спеціальними знаннями про мету, зміст, об'єкт і засоби праці; володіння спеціальними вміннями у здійсненні процесу діяльності на всіх його етапах: підготовчому, виконавчому, підсумковому; спеціальні властивості особистості і характеру, що дозволяють здійснювати процес діяльності й одержувати позитивні результати. Вважається, що ефективність діяльності педагога залежить від економічного, соціального, наукового, організаційного та інших факторів. Великий вплив на ефективність діяльності мають також особистісні якості: світогляд, здібності, характер, темперамент, психічний стан (Б.Г. Анан'єв, Е.С. Кузьмін, О.М. Леонтьєв та ін.).

Педагогічна діяльність викладача дизайну структурується за п'ятьма блоками (орієнтаційний, проектування, моделювання, прийняття рішення та виконання). Кожний із блоків охоплює комплекс компонентів, що забезпечують ефективність педагогічної діяльності. Серед них назвемо: мотиваційний, гностичний, комунікативний, організаторський, конструктивно-проектувальний і дослідницький. У свою чергу формування і розвиток професійної компетентності забезпечується системою загальних і спеціальних здібностей. До загальних здібностей відносимо перцептивні, атенціонні, мнемічні, інтелектуальні, креативні, іманжитивні, дослідницькі, психомоторні, вольові. До групи спеціальних здібностей педагога відносять академічні, дидактичні, розвивальні, авторитарні, організаторські, орієнтаційні, оціночні, мовні, експресивні, сугестивні, педагогічна інтуїція, дослідницькі та рефлексивні.

У структуру педагогічної майстерності включено основні педагогічні вміння. Це – вміння побачити педагогічну проблему, відібрати, адаптувати і донести до студентів професійні знання, вміння навички, на основі паритетного діалогу організувати дизайнерське навчальне співробітництво. Серед найважливіших педагогічних умінь – вміння зрозуміти внутрішню позицію і стан студента і на цій основі індивідуалізувати освітній процес. Водночас важливе значення надаємо вмінню тримати стійку професійну позицію, усвідомлювати перспективи професійного розвитку майбутнього

дизайнера, формувати його проектної культуру, діагностувати рівень розвитку здібностей і відмічати найменші досягнення вихованців. Найважливішою особливістю педагога-майстра є наявність у нього самобутнього індивідуального стилю, як системи прийомів і способів навчально-виховної роботи, що адекватно відповідають особливостям індивідуальності суб'єктів освітньої діяльності.

З метою забезпечення високої ефективності роботи педагогічного колективу дизайнерського ВНЗ було застосовано конкурсний відбір викладачів під час якого ми керувалися вищевикладеними теоретичними положеннями. Інноваційний характер відбору педагогічних працівників на конкурсній основі ґрунтується на семестровому визначенні рейтингу викладача шляхом проведення анкетування серед студентів та оцінки його роботи з боку кафедри (циклової комісії) та адміністрації коледжу. З метою визначення відповідності викладача займаній посаді, рівня кваліфікації, кожні 5 років він проходить атестацію. Підсумком атестації є творчий звіт атестаційній комісії. Наприклад, творчий звіт викладача кафедри дизайну може включати методичну доповідь «Організація дослідної діяльності майбутніх дизайнерів з дисципліни «Конструювання та моделювання виробів», методичні рекомендації щодо виконання курсового та дипломного проектування з вищезгаданої дисципліни, методичну розробку відкритого заняття «Історія виникнення та розвитку одягу. Функціональність одягу», сценарій семінару «Роль і значущість аксесуарів в історичному та національному костюмі», реферат «Майстри моди», виставку творчих робіт студентів «Образний костюм на основі історичного вбрання певної епохи» тощо. Ці форми звітності визначають, перш за все, рівень творчого потенціалу викладацького складу і здатність розвивати відповідний потенціал у своїх студентів.

Цілеспрямована робота щодо розвитку професійної компетентності викладачів, підвищення рівня їх педагогічної майстерності шляхом участі у наукових та науково-практичних конференціях, семінарах має позитивний вплив і на студентів. Чільне місце в організації процесу професійного навчання майбутніх дизайнерів має чітка система обміну досвідом між викладачами і студентами. Індивідуальні плани викладачів складаються з урахуванням специфіки діяльності відповідних кафедр інституту і циклових комісій коледжу.

Професійні якості викладачів оцінювалися студентами за 10-бальною шкалою, де 10-9 балів – якість або вміння, що проявляється практично завжди; 8-7 балів проявляється досить часто; 6-5 балів проявляється у 50% випадків; 4-3 – проявляється рідко; 2-1 бал практично не проявляються. Питання були сформульовані таким чином: «Спробуйте за 10-бальною шкалою оцінити професійні якості свого викладача, який найбільше впливає на Вашу професійну підготовку». Найвищий середньостатистичний бал одержали викладачі за об'єктивність в оцінці знань студентів і терплячість. На нашу думку, це є свідченням толерантного ставлення викладачів до студентського загалу у навчальних закладах художнього профілю і в той же час підтверджує бажання студентів відчувати себе особистістю у спілкуванні з викладачем, суб'єктом, а не об'єктом такого спілкування.

На думку студентів, вміння викладача пояснити своє розуміння твору мистецтва досягає лише 8,4 бала, що свідчить про недостатній рівень взаєморозуміння і обмежує можливості активної участі студента в процесі

напрямах та галузях. Серед них в області музичної освіти слід виділити дисертацію Е. Койкової „Проблема виховання толерантності у молодших школярів на уроках музики”. Науковцем розроблена й експериментально перевірена методика виховання толерантності, впроваджені в навчально-виховний процес початкової школи методи та прийоми, що сприяють вихованню толерантності молодших школярів на уроках музики в умовах полікультурного регіону.

Таким чином, вищі навчальні заклади Криму мають глибокі традиції підготовки фахівців в області музичного мистецтва, сприяють поширенню толерантності в суспільстві, забезпечують права національних меншин та задоволення їх освітніх запитів.

**Висновки.** Отже, формування професійної музичної та музично-педагогічної освіти реалізується в 4 вищих навчальних закладах Криму, які відіграють значну роль у підготовці висококваліфікованих фахівців в області музичного мистецтва та педагогіки. Виховна та просвітницька діяльність сприяють вихованню толерантності, формуванню в учнів полікультурної компетентності, культурного плюралізму. Науково-дослідницька робота закладів сприяє розвитку та модернізації освіти в умовах полікультурного регіону. Досвід видатних педагогів, провідних колективів та науково-дослідницьких центрів потребує більш глибоко вивчення з метою його подальшого використання та вдосконалення.

**Резюме.** Стаття присвячена вивченню ролі вищих навчальних закладах Криму у формуванні професійної музичної освіти. У статті проаналізовано навчальну, виховну, просвітницьку та науково-дослідницьку діяльність мистецьких факультетів в умовах полікультурного регіону. **Ключові слова:** музична освіта, вищі навчальні заклади, Крим, полікультурний регіон.

**Резюме.** Стаття посвячена изучению роли высших учебных заведений Крыма в формировании профессионального музыкального образования. В статье проанализирована учебная, воспитательная и научно-исследовательская деятельность факультетов искусств в условиях поликультурного региона. **Ключевые слова:** музыкальное образование, высшие учебные заведения, Крым, поликультурный регион.

**Summary.** The article studies the role of higher educational establishments of the Crimea in the formation of professional music education. The article analyzes the educational and research activities of music departments in a multicultural region. **Keywords:** music education, higher educational establishments, the Crimea, multicultural region

#### Література

1. Дом, где зажигают звёзды: анцикл. унив. жизни от „А” до „Я” / авт. проекта И. Андропова; авт. текста Г. Михайленко; фото: А. Авсисян, Е. Парубов. – Симф.: Крымский ун-т культуры, искусств и туризма, 2010. – 98 с.: фото.

2. Образование и педагогическая мысль Крыма: монография / А. В. Глузман, Л. И. Редькина, С. А. Вишневский и др.; под. общей ред. А. В. Глузмана, Л. И. Редькиной. – К.: Знания Украины, 2007. – ISBN 978-966-316-179-2. Т.2: Образование и педагогическая мысль Крыма (XX – начало XXI ст.) / А. В. Глузман, Л. И. Редькина, С. А. Вишневский, А. С. Аблятипов; под. общей ред. А. В. Глузмана, Л. И. Редькиной. – 2008. – 359 с.

3. Симферопольское музыкальное училище им. П. И. Чайковского [Текст]:

Кримське училище культури реорганізоване в Кримський університет культури, мистецтв і туризму – республіканський вищий учбовий заклад III – IV рівня акредитації. 2008 року університет випускає перших 75 спеціалістів. Основним напрямом діяльності університету є підготовка фахівців в області культури, мистецтва та туризму. Факультет „Музичне мистецтво” готує диригентів та артистів оркестру струнних, народних та духових інструментів, солістів-вокалістів, викладачів. На факультеті працюють навчальні лабораторії: „Студія звукової режисури” та „Ансамбль оркестрових інструментів”. Хореографічний ансамбль „Киммерія” понад тридцять років є високохудожнім колективом навчального закладу, який 1984 року отримав почесне звання „Народного”. Основною метою колективу є вивчення та збереження танцювальних традицій та обрядів кримського півострова, а також створення нових хореографічних композицій, які відображають характер та звичаї багатонаціонального Криму [1].

Одним з основних центрів інтеграції культур народів Криму, а також соціального та культурного відродження депортованих кримських татар, вірмен, болгар, греків та німців став Республіканський вищий навчальний заклад „Кримський інженерно-педагогічний університет”, створений в 1993 році. Одним з основних принципів процесу навчання та виховання студентів різних національностей є принцип толерантної взаємодії та взаємозбагачення культур. В університеті навчається близько 7000 студентів за 23 спеціальностями. При університеті створений Науково-дослідницький центр кримськотатарської мови та літератури. Факультет мистецтв готує педагогічні кадри з кваліфікацією: диригент хору або оркестру, вчитель музики основної школи, вчитель музики старшої школи, диригент хору або оркестру народних інструментів, викладач спеціалізованих дисциплін, викладач диригентсько-хорових і диригентсько-оркестрових дисциплін. Основним завданням факультету мистецтв є науково-дослідна робота відповідно з науковою тематикою кафедр – „Відродження кримськотатарської музичної культури та декоративно-прикладного мистецтва”.

Потужним науковим та освітнім центром на південному березі Криму став Республіканський вищий навчальний заклад „Кримський гуманітарний університет”. Кафедра теорії, історії музики і методики музичного виховання готує фахівців за спеціальністю „Музичне мистецтво”. Університет випускає магістрів з кваліфікацією: викладач методики музичного виховання, музичного інструменту, диригентсько-хорових дисциплін, вокалу, музично-теоретичних дисциплін, викладач художньої культури. Університет відомий своїми культурно-освітніми традиціями. В ньому функціонують два музеї (Музей історії університету та Музей кобзарства Криму та Кубані). Творчі колективи закладу відомі не лише в Криму, але й за межами регіону. Капела бандуристів ім. С. Руданського, камерний хор „Аніма”, оркестр народних інструментів, джазовий оркестр стали лауреатами багатьох всеукраїнських та міжнародних конкурсів та фестивалів [2, с. 311].

На базі університету проводяться науково-практичні семінари і конференції, міжнародні конкурси, фестивалі та олімпіади. До плану наукової роботи РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” входить тема кафедри педагогіки „Розробка інноваційних технологій підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах полікультурного освітнього простору”. У межах даної наукової теми реалізуються актуальні дослідження в різних

спілкування. При цьому мистецький твір не може бути засобом формування спільності естетичних позицій, поглядів, розвитку проєктної культури майбутнього дизайнера. Виникають і складності зі встановленням зворотного зв'язку, який повинен забезпечувати корекцію напрямів і способів функціонування професійної свідомості з боку викладача та своєчасно усувати помилки в процесі пізнання. З недостатньою повнотою розкривається принцип діалогічності, адже, як було сказано вище, діалогічність взаємодії викладача і студента детермінована виявленням естетичного змісту дизайнерський виробів і втіленням цього змісту у власній дизайнерській діяльності.

Про відсутність діалогічності на заняттях значної кількості викладачів свідчать оцінки студентів за пунктами 2 і 3, відповідно 6,2 і 6,0 балів. Доступність викладу суті навчального заняття (8,4) при досить низькій образності мови та низькій емоційності, недостатній увазі до думки студента є ознакою низького рівня професійної компетентності і педагогічної майстерності викладача.

Особливу тривогу викликають оцінки за пунктами 4 і 5, відповідно 5.1 та 7.5. Найнижчий бал щодо орієнтації на професійну діяльність є закономірним результатом вкрай недостатнього спрямування на рефлексивні дії з боку викладача. Рефлексія у викладачів залишається лише внутрішньою і вербалізація продуктів рефлексії, тобто оформлення власних думок у слова, становить для них певну складність.

Опитування студентів щодо емоційно-почуттєвого аспекту навчання і його естетичної спрямованості не виявило істотних відмінностей у розумінні впливу емоцій і почуттів на їх успішність. Певні відмінності були відмічені у ставленні до навчання, прагненні надавати підтримку колегам і однокурсникам, здатності сприймати і переробляти отриману інформацію, бажанні спільно досягти успіху у професійній підготовці, створенні творчого продукту на рівні когнітивної, емоційної і психологічної діяльності в реалізації дизайнерського проєкту. Але все це поодинокі факти, і їх розрізненість свідчить про значні резерви у формуванні професійної компетентності викладачів мистецьких дисциплін і можливостях проявити свою педагогічну майстерність у створенні особливого розвивального середовища в мистецькому навчальному закладі.

**Висновки.** Важливим висновком у контексті дослідження є те, що основним психолого-педагогічним механізмом забезпечення особистісно-розвивального, творчого, діяльнісного і компетентнісного підходів до професійної підготовки майбутніх дизайнерів є науково обґрунтована школа викладача з його чітко вираженим індивідуальним стилем дизайнерської і педагогічної роботи. Основною формою такої школи є творча майстерня професійного дизайнера-викладача, в якій одночасно зростає рівень професійної компетентності майбутнього дизайнера і вдосконалюється педагогічна майстерність викладача дизайнерських дисциплін.

**Резюме.** Статтю присвячено розгляду феномену професійної компетентності викладача дизайнерського ВНЗ. Автором уточнено зміст понять «педагогічна майстерність» і «професійна компетентність викладача дизайнерського ВНЗ», з'ясовано їх структуру і ступінь взаємозумовленості на прикладі викладача дизайнерського ВНЗ. У статті аргументовано доведено, що Педагогічна майстерність викладача дизайну органічно включає в себе всі компоненти психологічної структури його діяльності в «знятому вигляді» і

містить його власний дизайнерський і педагогічний пошук. Майстерність педагога-дизайнера є синтезом теоретичних знань у галузі педагогіки і психології, мистецтва й інформатики, а також практичної діяльності у цих галузях. Рівень педагогічної майстерності залежить від ступеня засвоєння викладачем прийомів педагогічного впливу й адекватності очікувань, приписуваних студентам, які перебувають із ним у взаємодії. **Ключові слова:** дизайнер, дизайн-освіта, дизайнерський ВНЗ, викладач дизайнерського ВНЗ.

**Резюме.** Стаття посвячена осмисленню феномена професійної компетентності преподавателя дизайнерского вуза. Автором уточнено содержание понятий «педагогическое мастерство» и «профессиональная компетентность преподавателя дизайнерского вуза», выяснены их структуры и степень взаимосвязанности на примере преподавателя дизайнерского вуза.

В статье аргументированно доказано, что педагогическое мастерство преподавателя дизайнера органично включает в себя все компоненты психологической структуры его деятельности в «снятом виде» и содержит его собственный дизайнерский и педагогический поиск. Мастерство педагога-дизайнера является синтезом теоретических знаний в области педагогики и психологии, искусства и информатики, а также практической деятельности в этих областях. Уровень педагогического мастерства зависит от степени усвоения преподавателем приемов педагогического воздействия и адекватности ожиданий, приписываемых студентам, которые находятся с ним во взаимодействии. **Ключевые слова:** дизайнер, дизайн-образование, дизайнерский вуз, преподаватель дизайнерского вуза.

**Summary.** The article is devoted to understanding the phenomenon of professional competence of teachers of design school. The author clarified the concept of "pedagogical skills" and "professional competence of university teachers design" clarified their structure and degree of coherence in the design example of a teacher of high school.

In this paper arguments proved that the pedagogical skills of teachers design seamlessly incorporates all components of the psychological structure of his work in «shot form» and have its own design and pedagogical search. The skill of the teacher-designer is a synthesis of theoretical knowledge in the field of education and psychology, art and science, as well as practical work in these areas. The level of pedagogical skill depends on the degree of assimilation of the teacher teaching methods and the adequacy of the impact of expectations attributed to students who are with him in concert. **Keywords:** designer, design education, design college, university lecturer design.

#### Література

1. Даниленко В.Я. Дизайнерська освіта України у Європейському контексті // Вісн. Львів. акад. мистец. – Львів, 1999. – Спецвипуск. – С. 173-177.
2. Зязюн І. Концептуальні засади теорії освіти в Україні // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – №1. – С. 10-24.
3. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
4. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта як світова тенденція. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз. – Черкаси: ВІБІР, 2000. – 322 с.

відмітити, що недостатньо розроблено залишається проблема наукового обґрунтування системи професійної підготовки за окремими профілями, напрямками та спеціальностями, в області професійної музичної освіти зокрема. Також питання ролі вищих навчальних закладів у формуванні професійної музичної освіти в умовах полікультурного регіону не висвітлено в сучасній педагогічній науці.

**Метою даної статті** є визначити роль вищих навчальних закладів Криму у формуванні професійної музичної освіти в умовах полікультурного регіону.

**Виклад основного матеріалу.** Мистецтво є ідеальним простором для комунікації. Роль мистецтва у формуванні розуміння іншої людини висвітлена в працях провідних науковців (Л. Кашапова, О. Леонтьєв, С. Якобсон та ін.). Музика – ідеальний засіб формування толерантного відношення до іншої культури. Витвори мистецтва, творчість підтверджують різноманітність світу та світосприйняття. Музична освіта сприяє формуванню духовно розвинутої особистості, надає кожному індивіду культурну приналежність, етнічну самоідентифікацію, але в той самий час вимагає від учасників навчально-виховного процесу шанобливого ставлення до культури представників інших національностей.

Слід відзначити, що проблема толерантного ставлення до культури інших етносів є актуальною на кримських теренах, вивчається провідними науковцями та педагогами, реалізується в програмах та спецкурсах, які впроваджуються на всіх ступенях освіти. Для студентів вищих навчальних закладів розроблена програма спецкурсу „Основи добросусідства”. Головною метою даного спецкурсу є виховання мислячих і толерантних людей свідомих громадян і патріотів Криму та України, добре знайомих з рідним краєм, які вміють зберігати і примножувати його природний, економічний та культурний потенціал.

Професійна музична та музично-педагогічна освіта здійснюється в чотирьох вищих навчальних закладах Криму. Вже понад сто років зберігає і плекає найкращі традиції класичної музичної освіти Кримський республіканський навчальний заклад „Сімферопольське музичне училище ім. П. І. Чайковського”. За роки існування цей заклад виховав понад п'ять тисяч спеціалістів – педагогів, композиторів та артистів. На сучасному етапі в ньому навчається понад 300 студентів за сьомою спеціалізацією: фортеп'яно, народні, оркестрові струнні, духові та ударні інструменти, хорове диригування, спів та теорія музики. Багато років в училищі працюють оркестри: симфонічний, духовий, оркестр народних інструментів, ансамбль скрипалів, жіночий камерний хор. В репертуарі колективів закладу та солістів – класична та сучасна музика, фольклор, музика народів Криму. Велику роль у формуванні спеціалістів високого рівня відіграють міжнародні та республіканські конкурси, які проводяться на базі училища ім. П. І. Чайковського: Міжнародний конкурс молодих піаністів ім. А. Караманова, Республіканський конкурс „Юний віртуоз”, Міжнародний конкурс „Синяя птица”, Республіканський конкурс виконавців на народних інструментах ім. Г. Шендерова. Кадровий та науковий потенціал дозволили навчальному закладу відкрити у 2004 році на своїй базі Факультет Донецької державної музичної Академії ім. С. С. Прокоф'єва [3, с. 20].

Кримський університет культури, мистецтв і туризму свій історичний шлях почав 60 років тому від культурно-просвітницької школи. 2004 року

УДК [378. 4: 78] (477.75)

### РОЛЬ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ КРИМУ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО РЕГІОНУ

*Семиліт О. Є.,*

*аспірант кафедри педагогіки і управління навчальними закладами РВУЗ „КГУ” (м. Ялта)*

**Постановка проблеми.** В умовах утвердження державності, культурного та духовного відродження України реформування системи освіти потребує вдосконалення підготовки майбутніх фахівців у різних галузях. Одним із актуальних напрямків розвитку педагогічної науки у XXI столітті є підготовка фахівців, які здатні здійснювати діяльність у полікультурному середовищі. Ідеї полікультурності та необхідність їх реалізації окреслена в державних документах: Конституції України, Законах України „Про вищу освіту”, „Про загальну середню освіту”, Національній доктрині розвитку освіти в Україні.

Музична освіта та виховання в Криму має не тільки історико-педагогічне, але й суспільно-політичне значення. Крим – багатонаціональний регіон України. Усвідомлення самобутності народів, також збереження культурно-духовної спадщини всіх етносів, сприятимуть створенню атмосфери толерантності й політичній єдності громадян нашої держави. Значна роль у формуванні професійної музичної освіти в Криму належить вищим навчальним закладам.

**Аналіз дослідження.** Проблемам полікультурності в освітньому просторі присвячені праці як зарубіжних науковців (Д. Бенкс, В. Матіс, Д. Міттер, С. Ніето, Т. Рюлькер, М. Уолцер та ін.), так і вітчизняних (Р. Агадуллін, К. Антипова, Л. Голік, Є. Голобородько, О. Дубовик, Т. Клищенко, М. Красовицький, Т. Левченко, І. Лощенова та ін.). Дослідження даних науковців присвячені історії становлення полікультурної освіти, методології та теорії, важливості її впровадження в педагогічну практику.

Проблему формування толерантних відносин студентів у полікультурному середовищі вищого навчального закладу досліджує Я. Довгополова. Актуальні аспекти підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін в умовах полікультурного середовища аналізує О. Реброва.

В останні десятиліття з'явилась низка досліджень, присвячених проблемам полікультурної освіти в кримському регіоні. Заслугує на увагу дослідження Н. Якси „Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів до взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах Кримського регіону”. Авторка розробляє концептуальну модель професійної підготовки майбутнього педагога до міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах Кримського регіону.

Модель підготовки педагогів-фахівців по роботі з молоддю в умовах полікультурного регіону (на прикладі Кримської Автономної Республіки) пропонує О. Грива. Згідно з цією моделлю до обов'язкових циклів дисциплін вводяться додаткові теми, наприклад: „Історія народів, що проживають у даному регіоні”, „Культура і релігія етнічних груп регіону”, „Мистецтво народів регіону” тощо.

Таким чином, у сучасній вітчизняній педагогічній науці значна увага приділяється проблемам освіти в умовах полікультурного регіону. Проте, слід

5. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В. Крамущенко та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – К.: СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.

6. Прусак В.Ф. Педагогічні умови підготовки майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах України // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Вип.41. – Херсон: ХДУ, 2006. – С. 296-301.

Подано до редакції 16.01.2012

УДК [378.016:80] - 057. 875

### ФОРМУВАННЯ АКСІОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ ЛІТЕРАТУРИ ТА МОВИ

*Шалацька Тетяна Петрівна,*

*асистент кафедри української та російської філології Євпаторійського інституту соціальних наук, м. Євпаторія*

**Постановка проблеми.** Євроінтеграція і реформування системи сучасної вищої освіти вимагає підвищення якості компетентнісного підходу на всіх рівнях. Розвиток природних задатків, зростання культурного, інтелектуального та креативного потенціалу студентів є двигуном подальшого розвитку суспільства. Тому саме високоефективна освіта, зокрема літературна та мовна, має стати першим державним пріоритетом, без реалізації якого неможливе процвітання України.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Останнім часом питання, пов'язані з аксіологічним компонентом у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів, висвітлені у низці праць (Н. Глузман, С. Єрмакова, О. Матвієнко, В. Паскар, В. Фадєєв та ін.). Вдосконалення навчальних стратегій вищої освіти, організаційних форм і методів стали предметом наукового зацікавлення М. Жулинського, Г. Клочка, І. Слоневської.

Основи літературної та мовної аксіології, духовність у контексті завдань сучасного культурно-освітнього простору розкриваються у працях М. Жулинського, Г. Клочка, І. Слоневської та багатьох інших дослідників: Н. Асташова, І. Беха, О. Вишневецького, О. Здравомислова, І. Зязюна, В. Ігнатової, І. Матюши, О. Сухомлинської, Г. Шевченко; психологічним аспектам духовності присвячені дослідження – М. Боришевського, О. Зеліченка, Н. Коваль, В. Москальця, Є. Помуткіна, Т. Титаренко, Ж. Юзвак та ін. Проблемам ціннісних орієнтацій присвятили свої дослідження А. Аза, М. Бобнева, О. Богомоллова, О. Борковська, О. Зотова, В. Ольшанський, В. Ядов та інші.

**Метою статті** є аналіз теоретичних засад літературної та мовної освіти у ВНЗ з позиції формування аксіологічної компетенції у студентів-філологів. Вивчення історії української та світової літератури, методик їх викладання сприяє розширенню світогляду особистості, тому, безперечно, аксіологічний компонент викладання літератури та мови визначаємо домінантним.

**Виклад основного матеріалу.** Педагогічна аксіологія вивчає освітні цінності, в яких представлена система знань, принципів, норм та ідеалів, що регулюють взаємодію в освітній сфері і формують компонент стосунків у структурі особистості [3, с. 108]. Ціннісні орієнтири виконують роль регулятора поведінки й діяльності людини в предметній і соціальній дійсності. Відповідно професійно значущі ціннісні орієнтири виконують роль

своєрідного регулятора у фаховій діяльності філолога, визначають його індивідуальний стиль роботи, сприяють розвитку та самореалізації особистості, виявленню і втіленню її творчих можливостей, усвідомленню власного творчого потенціалу.

Слушною є думка С. Мукомел щодо функцій, які визначають статус педагогічної аксіології, дозволяють виявити її специфічність [3]. Дослідник виділяє такі функції як змістоутворювальну, оцінювальну, орієнтувальну, нормативну, регулювальну, контролюючу.

Науковець Н. Глузман вважає, що у професійній підготовці майбутніх учителів важливу роль відіграє культурологічний і компетентнісний підхід. Важко не погодитись з такою позицією, адже засвоєння навчально-виховного матеріалу з дисциплін „Історія зарубіжної літератури”, „Історія української літератури” та методик їх викладання на засадах принципу діалогізму дає можливість пізнання інших народів і їхніх культур саме на основі діалогу, оскільки тільки на цьому ґрунті відбувається входження України до світового співтовариства.

Заслужує на увагу думка Г. Клочека, що при формуванні освітньої моделі підготовки фахівця необхідно активізувати критичність мислення, щоб упередити надалі можливі серйозні прорахунки.

Літературознавець, критик, академік Національної академії наук України (1992), лауреат Державної премії України ім. Т. Шевченка (1992) Микола Жулинський пише: „Для українського суспільства необхідна нова система ціннісних орієнтацій – хто, як не гуманітарії, повинні готувати наукові розробки для орієнтації людини і суспільства в перехідний період?! Адже відомо, що морально-етичний та економічний стан суспільства визначає духовність, інтелектуальний потенціал нації, який необхідно формувати як своєрідну світоглядну основу державності. Саме продумана державна гуманітарна політика, яка спирається на науку, зокрема на систему взаємодії культури і суспільних відносин з метою гармонізації суспільства шляхом національно-культурного визначення, і повинна нейтралізувати внутрішні конфлікти суспільства” [1, с. 312].

Обидва науковці стверджують, що в умовах реформування Україна потребує кардинальних змін у різних сферах, у тому числі й у вищій літературній освіті.

У процесі навчання у виші студент розвиває навчальні вміння, котрі радикально впливають на його професійне становлення або визначають його можливості в подальшій самоосвіті. Викладачеві важливо не тільки передати знання, а озброїти студентів навичками самостійного здобування знань. Тому для студентів роки навчання у виші – важливий період їх особистісного зростання, формування професійної кваліфікації, пора співвіднесення своїх бажань, можливостей, орієнтацій з умовами й замовленнями суспільства.

На першому курсі навчання в університеті в моделі особистості студента домінує моральний компонент (дисциплінованість, організованість, відповідальність). Саме ці якості, сформовані ще в період шкільного навчання, сприяють адаптації першокурсника до навчання у виші і забезпечують його успішність. При сумлінному і систематичному засвоєнні теоретичних відомостей і розв'язанні практичних завдань з історії української чи зарубіжної літератури та методик їх викладання відбувається не тільки інтелектуальний розвиток студентів, а й потужний морально-естетичний вплив.

комунікативної інтенції; перлокутивний, відповідальний за оцінку ступеня ефективності етапів комунікативного акта і корекцію його тактики в залежності від вербальної і невербальної реакції навчаємих. **Ключевые слова:** англоязычная лингвопрагматическая компетенция, учитель английского языка, лингвопрагматический компонент «взаимодействие».

**Summary.** Research relevance lies in the necessity of raising the level of future EFL teachers' command of speech tactics and communicative strategies of the classroom discourse. The article defines the content of future EFL teachers' lingua-pragmatic competence as the command of the lingua-pragmatic component 'interaction' in the classroom discourse. The structure of the competence under study contains three components: illocutive, responsible for the correct goal-setting of the teacher's speech behaviour; locative, providing the choice and usage of the verbal means according to the chosen strategy of realizing the communicative intention; perlocutive, responsible for estimating the degree of efficiency of the communicative act stages and for correcting its tactics according to students' verbal and non-verbal response. **Keywords:** the English language lingua-pragmatic competence, EFL teacher, lingua-pragmatic component 'interaction'.

#### Література

1. Андронкина Н. М. Когнитивные аспекты обучения межкультурному общению: [моногр.] / Наталья Михайловна Андронкина. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2007. – 225 с.

2. Бацевич Ф. Термінологія комунікативної лінгвістики: аспекти дискурсивного підходу / Ф. Бацевич // Вісник нац. ун-ту «Львівська політехніка». – 2002. – № 453. – С. 30–34.

3. Мечковская Н. Б. Социальная лингвистика: пособ. для студентов гуманитар. вузов, лицеев / Нина Борисовна Мечковская. – [2-е изд., испр.]. – М.: Аспект-Пресс, 2001. – 207 с.:табл.

4. Мухаммад Х. И. А. Прагматический компонент «взаимодействие» в аудиторном дискурсе (на материале речи преподавателя): автореф. Дис ... канд. филол. наук: спец. 10.02.01 «Русский язык» / Х. И. А. Мухаммад. – М., 2006. – 24 с.

5. Формановская Н. И. Размышления о единицах общения / Н. И. Формановская // Рус. яз. за рубежом. – 2000. – № 1. – С. 56–63.

6. Bachman L. F. Fundamental Considerations in Language Testing [monogr.] / Lyle F. Bachman. – [2nd impr.]. – OUP, 1994. – 418 p.

Подано до редакції 17.01.2012

Організація навчального процесу в межах таких спеціальних семінарів має забезпечити студентів домінуючим процедурним знанням мовленнєвих тактик і комунікативних стратегій аудиторного дискурсу. Для цього навчально-мовленнєва взаємодія студентів моделюється у вигляді фреймів, трактованих як прототипові когнітивні моделі професійно-комунікативних ситуацій, які покликані забезпечити узагальнення індивідуального та колективного дискурсивного досвіду в свідомості індивіда та сформувані здатність до нового наповнення прототипових когнітивних моделей конкретним комунікативним змістом у процесі мовленнєвої взаємодії в аудиторному дискурсі.

**Висновки з даного дослідження та подальші перспективи.** Зміст англомовної лінгвопрагматичної компетенції майбутнього вчителя англійської мови визначено як володіння лінгвопрагматичним компонентом «взаємодія» англомовного аудиторного дискурсу. Аудиторний дискурс кваліфіковано як комунікативну репрезентацію контактного навчального спілкування «вчитель – учень». У структурі англомовної лінгвопрагматичної компетенції майбутнього вчителя англійської мови виділено три компоненти: іллокутивний, відповідний за коректне цілепокладання мовленнєвої поведінки вчителя та його загальну комунікативну стратегію; локутивний, який забезпечує вибір і використання англомовних вербальних засобів відповідно до комунікативної інтенції та обраної стратегії її реалізації; перлокутивний, відповідний за оцінку ступеня ефективності етапів комунікативного акту та корекцію його тактики залежно від вербальної та невербальної реакції учнів.

**Резюме.** Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена потребою в підвищенні рівня володіння майбутніми вчителями англійської мови мовленнєвими тактиками та комунікативними стратегіями англомовного аудиторного дискурсу. У статті визначено зміст англомовної лінгвопрагматичної компетенції майбутнього вчителя англійської мови як володіння лінгвопрагматичним компонентом «взаємодія» англомовного аудиторного дискурсу. У структурі досліджуваної компетенції виділено три компоненти: іллокутивний, відповідний за коректне цілепокладання мовленнєвої поведінки вчителя; локутивний, який забезпечує вибір і використання англомовних вербальних засобів відповідно до обраної стратегії реалізації комунікативної інтенції; перлокутивний, відповідний за оцінку ступеня ефективності етапів комунікативного акту та корекцію його тактики залежно від вербальної та невербальної реакції учнів. **Ключові слова:** англомовна лінгвопрагматична компетенція, вчитель англійської мови, лінгвопрагматичний компонент «взаємодія».

**Резюме.** Актуальность исследуемой проблемы обусловлена объективной потребностью в повышении уровня владения будущими учителями английского языка речевыми тактиками и коммуникативными стратегиями англоязычного аудиторного дискурса. В статье определено содержание англоязычной лингвопрагматической компетенции будущего учителя английского языка как владение лингвопрагматическим компонентом «взаимодействие» англоязычного аудиторного дискурса. В структуре исследуемой компетенции выделено три компонента: иллокутивный, ответственный за корректное целенаправленное речевое поведение учителя; локутивный, обеспечивающий выбор и использование англоязычных вербальных средств согласно выбранной стратегии реализации

У педагогічному плані аспект духовних цінностей студентів традиційно зумовлений когнітивно-інтелектуальними, чуттєво-емоційними процесами, самосвідомістю та вольовими якостями особистості, що віддзеркалюється в її діяльності та поведінці.

Етапи розвитку аксіологічної компетенції простежуються як зростання особистості: від виникнення, формування високодуховних потреб і мотивів у сфері спрямованості, пошуку та засвоєння відповідної значущої інформації – до формування ідей, цілей, планів, програм високодуховної діяльності, поведінки, дій і вчинків та отримання прогнозованих результатів перетворення педагогічної особистості (зміна ставлень, самооцінки, досвіду тощо). Завдяки цьому відбувається поступовий розвиток якостей високодуховної особистості, формується готовність до подальших високоморальних, пізнавальних і творчих дій.

Найвищим показником ціннісного вираження особистості є наявність ідеалу. Аксіологічна орієнтація, позначена ідеальним проявом, впливає на формування досконалого зразка. Це основний критерій у розв'язанні будь-яких питань, це найпотужніший стимул діяльності особистості.

Педагогічна мовна та літературна освіта, що розглядається в цій роботі, надає унікальні можливості не лише для оволодіння теоретичними знаннями, але і цінностями світової культури, такими необхідними для побудови нової світової моделі, відкритої, заснованої на діалозі полікультур, а не на їх протиріччі. Майбутні вчителі літератури, що працюватимуть у багатоетнічному просторі, повинні бути висококваліфікованими фахівцями в обраній педагогічній діяльності і носіями аксіологічних якостей, що відбивають їх професійну культуру, рідну культуру, культуру України. Завданням сучасного філолога є сприяння духовному і моральному зростанню своїх вихованців (абітурієнтів, студентів), що складає найважливішу задачу літературної освіти та проголошує людину вищою цінністю.

Далі розглядаємо методику реалізації аксіологічного підходу на заняттях з дисциплін: „Історія зарубіжної літератури”, „Історія української літератури”, „Методика викладання української літератури”, „Методика викладання зарубіжної літератури”, (аспект „самостійне читання”) в процесі професійної підготовки учителя української літератури. Самостійне читання – один з найважливіших аспектів профільної освіти, що включають як позааудиторну (самостійну), так і аудиторну роботу студентів. Воно має величезний аксіологічний потенціал, оскільки його результатом є ознайомлення студентів з українською та світовою літературою, що вивчається з першого курсу і по п'ятий включно. Викладач, організовуючи самостійну роботу студентів, повинен визначити обсяг теоретико-практичного матеріалу, продумати форми роботи, зорієнтовані на розвиток креативного, критичного мислення, і види перевірки знань студентів. Від майстерності наставника, його володіння аксіологічним підходом у навчально-виховному процесі великою мірою залежить рівень аксіологічної компетенції майбутніх фахівців.

Серед різних освітніх технологій, поширених у практиці вищої педагогічної освіти, найбільшого інтересу з точки зору процесу підготовки педагогів-філологів заслуговують інтерактивні технології, оскільки вони вимагають включення в процес навчання особистого досвіду учасників освітнього процесу – почуттів, переживань, емоцій та відповідних дій і вчинків. При впровадженні інтерактивних технологій слід дотримуватися

певної послідовності: від максимальної допомоги викладача студентам до повної самостійності і появи партнерських стосунків.

Освітні технології в цілому та інтерактивне навчання зокрема проєктуються, виходячи з принципів, цілей навчання, змісту програмного матеріалу, умов, в яких відбувається навчальний процес, контингенту студентів, напрямів їх професійної підготовки, індивідуальних переваг викладача. Розробка і реалізація комплексу конкретних технологій інтерактивного навчання з опорою на його основні принципи – це сфера творчої майстерності філолога.

Впровадження інтерактивних форм у навчальний процес підготовки педагогів традиційно висвітлюється з позицій системного підходу. Орієнтирами, зазвичай, служать державні стандарти, кваліфікаційні характеристики, тематичні плани. Передбачається створення у ВНЗ цільових предметно-методичних комісій, розробка планів впровадження нових методів. Потім переходять до вибору форм і місць навчального процесу, де ці форми будуть використовуватися. Крім того, треба теоретично і практично підготувати викладачів до такої діяльності. Очевидно, що форми інтерактивного навчання не повинні сприйматися як єдиний у сучасних умовах засіб навчання.

Для формування аксіологічної компетенції продуктивними є методи: метод-кейс, моделювання комунікативних ситуацій, усні і письмові комунікативні завдання (аналітичного, проблемного, креативного характеру), рольова гра, комунікативні тренінги, діалоги і полілоги „студент – студент”, „студент – викладач”, які передбачають створення „ситуацій успіху” та ін. Ці способи формують уміння і навички ефективного спілкування: уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, встановлювати контакт зі співрозмовником, підтримувати розмову, вести дискусію, комунікативно виправдано добирати засоби і способи для оформлення думок, почуттів, уміння змінювати стратегію, комунікативну поведінку залежно від комунікативної ситуації та ін.

Системний огляд проблеми аксіологічної методології навчання мови дає змогу збагнути, що, наприклад, методи формування мовної компетенції за джерелом знань можуть бути словесні, наочні, практичні та інформаційно-комунікаційні, а за характером пізнавальної діяльності – репродуктивні, частково-пошукові, дослідницькі та ін., за тематичним змістом – методи навчання синтаксису, методи навчання фонетики і т.д.

Таким чином, у наведеній систематиці один і той же метод як багатогранне явище може одночасно мати кілька характеристик і займати своє місце в різних групах, тобто система свідчить про різновиди того самого методу навчання залежно від ознак характеристики. Отже, метод формування мовної компетенції може бути інтенсивним чи екстенсивним, традиційним чи інноваційним, методом засвоєння студентами нових знань чи методом закріплення знань тощо.

Структурований матеріал про систему методів традиційного та інтерактивного навчання мови допоможе вчителю-словеснику зорієнтуватися в доцільному виборі способів навчання й дасть можливість свідомо моделювати і розроблювати нові технології.

Проаналізувавши процес формування аксіологічної компетенції у майбутніх фахівців, додамо, що професійно-педагогічні якості виявляються в

аудиторного дискурсу. У мовленнєвій взаємодії учасників комунікативного акту в аудиторному дискурсі реалізується основна функція спілкування – регулятивна [4], яка є комунікативною метафункцією вчителя. Мовленнєва взаємодія в аудиторному дискурсі виступає динамічним інтегративним компонентом структури навчальної діяльності, в якому сфокусовані особистісні інтереси, орієнтації, культурні очікування та стереотипи кожного із суб'єктів навчально-виховного процесу.

Згідно теорії мовленнєвих актів (J. Austin, J. Searle, H. Widdowson), у процесі мовленнєвої взаємодії виділяють три рівні мовленнєвого акту: 1) рівень намірів і цілей мовця, або іллокуція; 2) рівень використовуваних у мовленнєвмі акті мовних засобів, або локуція; 3) рівень результатів мовленнєвого акту, що відбуваються у свідомості й поведінці адресата, або перлокуція.

Лінгвопрагматичну компетенцію майбутнього вчителя англійської мови, відповідно, можна представити у вигляді трикомпонентної структури:

1) іллокутивний компонент, який відповідає за коректне цілепокладання мовленнєвої поведінки вчителя англійської мови в аудиторному дискурсі та його загальну комунікативну стратегію;

2) локутивний компонент, який забезпечує вибір і використання мовних і мовленнєвих засобів англійської мови відповідно до комунікативної інтенції та обраної стратегії її реалізації;

3) перлокутивний компонент, який відповідає за оцінку ступеня ефективності етапів комунікативного акту та корекцію його тактики залежно від вербальної та невербальної реакції учнів.

Оскільки базовою одиницею прагмалінгвістики є комунікативна інтенція, лінгвопрагматичний компонент «взаємодія» у першу чергу актуалізується у фазі цілепокладання при реалізації актів діяльності. Стосовно до аудиторного дискурсу, цілепокладання є міжсистемним феноменом, функціонування якого визначається, по-перше, рівнем сформованості соціопсихологічної та англломовних методичної і лінгвопрагматичної компетенцій вчителя англійської мови, по-друге, рівнем здатності вчителя до інтеграції перелічених компетенцій в ситуаціях професійного спілкування.

З точки зору соціальної психології, свідому установку на взаємодію може здійснити тільки особистість, здатна до реалізації суб'єктивності в процесі міжособистісної взаємодії, що потребує певного рівня розвитку когнітивних структур індивідуума, його свідомості та волі, а також достатньої еластичності психічних структур, умінь швидко й правильно скоригувати свої плани та дії згідно мінливих обставин спілкування, володіння діяльнісними, евристичними методиками розвитку взаємовідносин у процесі міжособистісної комунікації.

Практика професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови свідчить про недостатній розвиток як когнітивних і вольових процесів, так і психологічних механізмів мовленнєвої взаємодії студентів, що зумовлює нагальну необхідність коригування організації їхнього навчання професійно-орієнтованої англійської мови. Уявляється, що ефективний інтегрований розвиток соціопсихологічної та англломовних методичної і лінгвопрагматичної компетенцій майбутніх учителів англійської мови може бути забезпечений введенням до навчального плану бакаларів напряму підготовки «Мова та література (англійська)» спеціальних семінарів з навчання англломовної професійно-мовленнєвої взаємодії.



розглядаючи спілкування як єдність перцепції, інтеракції й комунікації, трактують прагматичну компетенцію як інтерактивну, яка забезпечує ефективну комунікативну поведінку під час безпосередньої мовленнєвої взаємодії з адекватним використанням соціокультурних пресупозицій і кооперативних комунікативних стратегій для реалізації інтенції впливу.

Комунікативні стратегії, базовані на вміннях психологічного й риторичного характеру, є властивістю первинної комунікативної особистості, діяльними компетенціями, які переносяться до вторинної комунікативної особистості за умов дотримання комунікативно-прагматичної спрямованості навчання професійно-орієнтованої іноземної мови.

Лінгвопрагматичний підхід до аналізу спілкування означає, за Н. Формановською, дослідження мовленнєвої взаємодії як «...комунікативно-соціальної діяльності з обміну різного роду інформацією, тобто, як повідомлення адресанта адресатові якогось (інформативного й фатичного) змісту для впливу на його інтелектуальну й / або емоційну сферу, регулювання практичних і ментальних дій, узгодження мовленнєвих (і немовленнєвих) учинків, діяльності й відносин – заради досягнення бажаного результату» [5, с. 56]. Лінгвопрагматичний підхід, який спирається на комунікативно-функціональні, або комунікативно-прагматичні, моделі спілкування, увів у категоріальний апарат лінгвістики й лінгводидактики поняття дискурсу, мовленнєвого акту, мовленнєвої дії, ілюкції, комунікативної інтенції, прагматичної функції висловлень.

Під дискурсом як лінгвістичною одиницею, яка репрезентує комунікативно-когнітивну організацію мовленнєвої взаємодії, ми розуміємо, слідом за Ф. Бацевичем [2], комунікативну подію, що співвідноситься з певною ментальною сферою й з конкретними прототипами породження й сприйняття тексту, регульовану стратегіями й тактиками учасників спілкування залежно від каналу, тематики й соціально-психологічних факторів спілкування.

У сучасній лінгвістиці дискурсу педагогічний, або аудиторний, дискурс розглядається як різновид професійного дискурсу, який визначається як живий процес комунікації, актуалізована в умовах аудиторії дійсність, що проявляє себе як в експліцитних (вербальних і невербальних), так і в імпліцитних комунікативних засобах міжособистісної взаємодії. Останнє дозволяє кваліфікувати аудиторний дискурс як комунікативну репрезентацію контактного навчального спілкування «вчитель – учень».

Реальний аудиторний дискурс на поверхневому рівні завжди представлений неорганізованим мовленням: уривками організованого (підготовленого) тексту, окремими словами та фразами, непередбаченими запитаннями та спонтанно конструйованими відповідями на них, незв'язними конструкціями, незавершеними реченнями. За цими ознаками аудиторний дискурс ближче до дискурсу-мовлення, ніж до дискурсу-тексту: він вільний, здатний до перерозподілу акцентів і трансформування. Це відкритий дискурс, формування, яке вільно розвивається в процесі навчальної міжособистісної взаємодії при домінування суб'єктності особистості.

Прагмалінгвістика, вивчаючи питання суб'єкт-суб'єктних відносин у професійному дискурсі, виділяє компонент «взаємодія» як системотворний компонент професійного спілкування [3]. Це дає підставу для визначення змісту англомовної лінгвопрагматичної компетенції вчителя англійської мови як володіння лінгвопрагматичним компонентом «взаємодія» англомовного

суб'єктно-особовій діяльності, є складовими компонентами професіоналізму та майстерності майбутнього філолога в умовах європейської інтеграції.

Викладач повинен акцентувати увагу студента на відповідалному ставленні до самостійної роботи, систематично надавати інформацію про вимоги до самостійної роботи у ВНЗ, ознайомити з комплектом інформаційно-методичних матеріалів в електронному вигляді на освітньому порталі університету. Окремим студентам слід скласти план-графік самостійної роботи з кожної дисципліни та взяти його до виконання ще на початку її вивчення. Надалі видаються завдання для самостійної підготовки з урахуванням норм, відображених у плані.

**Висновки.** Враховуючи вищесказане, підсумуємо: дисципліни „Історія зарубіжної літератури”, „Історія української літератури”, „Методика викладання української літератури”, „Методика викладання зарубіжної літератури” містять необхідний матеріал для розвитку духовної, моральної, естетичної культури студента. Аксиологічна компетенція майбутніх філологів – це системне утворення, яке залежить від рівня засвоєння педагогічного досвіду, загальноприйнятих цінностей та формується у вибіркового ставленні до різних видів навчально-виховного процесу.

У процесі підготовки студентів-філологів для підвищення їх професійної компетенції необхідно працювати поступово і системно, використовуючи традиційні та нетрадиційні освітні технології, фахові педагогічні цінності освіти, які поєднують загальнолюдські цінності та національні пріоритети.

Аксиологічні орієнтири є регуляторами поведінки й діяльності людини в професійній і соціальній сфері. Вони презентують індивідуальний стиль молодого вчителя, спонукають до самореалізації його особистості, реалізації творчого потенціалу.

**Резюме.** У статті розкриті основні засоби формування аксиологічної компетенції студентів-філологів, показані шляхи розвитку ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя на заняттях, акцентується увага на основних складових аксиологічної компетенції. Матеріал дослідження характеризує аксиологічну компетенцію як частину загальної педагогічної майстерності студентів. Автор пропонує для ефективності морально-естетичного виховання і навчання студентів застосування інтерактивних методів. **Ключові слова:** аксиологічна компетенція, студенти-філологи, ціннісні орієнтації, педагогічна аксиологія, інтерактивні методи, навчальні технології.

**Резюме.** В статье раскрыты основные средства формирования аксиологической компетенции студентов-филологов, показаны пути развития ценностных ориентаций будущего учителя на занятиях, акцентируется внимание на основных составляющих компетенции аксиологии. Материал исследования характеризует аксиологическую компетенцию как часть общего педагогического мастерства студентов. Автор предлагает для эффективности морально-эстетического воспитания и обучения студентов применение интерактивных методов. **Ключевые слова:** аксиологическая компетенция, студенты-филологи, ценностные ориентации, педагогическая аксиология, интерактивные методы, обучающие технологии.

**Summary.** In the article the main means of forming the axiological competence of students-psychologists have been exposed, the ways of development of the teacher's valued orientations at the lessons have been shown. The attention is

directed to the basic constituents of axiological competence. Research material characterizes the axiological competence as a part of the common pedagogical skills of students. The author proposes the use of interactive methods for effectiveness of moral-aesthetic upbringing. **Keywords:** competence of axiology, students-philologists, valued orientations, pedagogical axiology, interactive methods, educational technologies.

#### Література

1. Єрмакова С.С. Формування професійно-педагогічних цінностей у майбутніх учителів початкових класів: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Єрмакова Світлана Станіславівна; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т (м. Одеса) ім. К.Д.Ушинського. - О., 2003. - 21 с.

2. Жулинський М. Формувати новий тип вченого // М. Жулинський Заявити про себе культурою. - К., 2002. - С. 312.

3. Ключек Г. Вища літературна освіта в контексті Болонського процесу [Електронний ресурс] / Г. Ключек - Режим доступу: <http://anvsu.org.ua/index.files/Articles/Klochek.htm>

4. Матвієнко О. Психолого-педагогічні особливості формування ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів / О. Матвієнко // Вісник Львівського університету (Серія педагогічна). - Вип. 21. - Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2006. - С. 34-39.

5. Мукомел С. А. Педагогічна аксіологія як наука про цінності освіти [Електронний ресурс] / С. А. Мукомел - Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/vchu/N126/N126p108-113.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N126/N126p108-113.pdf)

6. Паскар В. І. Формування аксіологічної компоненти педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук: 13.00.04 / Паскар Вероніка Іванівна; Республіканський вищий навчальний заклад „Кримський гуманітарний університет" (м. Ялта). - 20 с.

7. Слоневська І. Б. Аксіологічні аспекти сучасної літературної освіти [Електронний ресурс] / І. Б. Слоневська - Режим доступу: <http://studentam.net.ua/content/view/8541/97/>

Подано до редакції 17.01.2012

УДК 378.147.091.3:7.05:662.536.2

### ПОДГОТОВКА СПЕЦІАЛІСТОВ ІЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА И ДИЗАЙНА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ФИЛУМЕНИИ

*Шачкова Эльвира Вадимовна,*

*кандидат педагогических наук, доцент*

*кафедры изобразительного искусства, методики преподавания и дизайна  
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** Художественное образование является важнейшим компонентом формирования и развития целостной личности, его художественно-творческой индивидуальности. Значимость графического искусства и дизайна довольно велика как фактора творческого развития у будущих специалистов изобразительного искусства и дизайна. Спичечная этикетка даёт нам возможность увидеть весь путь, пройденный человечеством, и заслуживает, чтобы её изучали.

випускників свідчить про недостатнє володіння молодими фахівцями тактиками та стратегіями англословного аудиторного дискурсу, що утруднює виконання ними своїх професійних обов'язків. Об'єктивна потреба в оптимізації змісту формування англословної професійно-комунікативної компетенції вчителя англійської мови та визначення лінгвістичних засад його засвоєння зумовила **актуальність** дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, присвячених проблемі.** Зміст педагогічної філологічної освіти досліджували С. С. Аверинцев, О. С. Ахманова, О. В. Афанасьєва, В. В. Виноградов, Г. О. Винокур, О. А. Радченко, D. Bolinger, D. Crystal, A. G. Gimpson, A. Grafton. Іншомовна професійно-комунікативна компетенція вчителя іноземної мови розглядалася І. Л. Бім, А. К. Марковою, К. О. Пореченковою, О. М. Солововою, О. Б. Тарнопольським, А. В. Щепіловою. Більшість дослідників визначає як пріоритетні завдання навчання майбутнього вчителя культури іншомовної мовленнєвої поведінки взагалі, культури міжособистісної мовленнєвої взаємодії, зокрема, текстової діяльності тощо. Окремі вчені (К. С. Махмурян, Х. І. А. Мухаммад, G. Kasper, H. Widdowson) наполягають на необхідності посилення прагматичної спрямованості англословної підготовки майбутнього фахівця. Проте, зміст англословної прагматичної компетенції вчителя англійської мови та лінгвістичні засади її ефективного формування ще не отримали системного висвітлення.

**Мета статті** полягає у визначенні змісту та структури англословної лінгвопрагматичної компетенції вчителя англійської мови.

**Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів.** Іншомовна комунікативна компетенція в сучасній антропоцентричній лінгводидактиці розглядається як властивість сформованої вторинної мовної особистості та показник здатності людини до участі в повноцінній міжкультурній комунікації. Іншомовна професійно-комунікативна компетенція виступає як соціально-діяльнісний варіант загальної комунікативної компетенції, актуалізований в соціально-діялісному інституті професії. Соціолінгвістичний аспект співвідношення загальної та професійної комунікативних компетенції відображено у дихотомії «мовна особистість – комунікативна особистість» [3], де остання є специфічним проявом мотиваційного, когнітивного й функціонального параметрів мовної особистості, зумовленим специфічними цілями мовленнєвої діяльності у конкретній сфері комунікації. Властивості особистості фахівця, які забезпечують ефективний вибір дії для досягнення цілей професійної комунікації, функціонально співвідносяться із соціальним і культурологічним компонентами іншомовної компетенції за Н. Андронкіною [1] і відповідають комплексу вмінь, які розуміються як прагматична компетенція [6].

Вивчення мовленнєвої взаємодії, поміщеної в соціально-культурні умови ситуації, виступає головним принципом інтеракційної моделі комунікації, яка поміщає в центр уваги аспекти комунікації як поведінки. Навчання ефективної іншомовної професійно-мовленнєвої поведінки потребує розгляду іншомовного професійного спілкування з позицій лінгвопрагматики, яка відштовхується від людини, її потреб, мотивів, цілей, намірів і очікувань, практичних і комунікативних дій, комунікативних ситуацій, в яких вона бере участь.

Лінгводидакти (Н. Андронкіна, С. Астафуров, А. Щеколдіна, G. Kasper),

– исторические модификации в структуре понятия „педагогическое проектирование”. Целью статьи является анализ эволюции сути понятий „проектирование” и „проективные умения”. Термин „проектирование” зародился еще в исследованиях А. Макаренко, который рассматривал учебный процесс как педагогическое производство. В работе приведены этапные изменения в сути понятия „педагогическое проектирование”. **Ключевые слова:** проектирование, педагогическое проектирование.

**Summary.** An actual problem of modern pedagogical education is considered in the article – historical modifications in the structure of the notion „pedagogical projecting” and „project skills”. The term „projecting” takes its roots in the researches done by A. Makarenko, who considered the study process as a pedagogical enterprise. In the article the levelled changes in the essence of the notion „pedagogical projecting”. **Keywords:** projecting, pedagogical projecting.

#### Література

1. Мудров Т. А. Как организовать работу школы по методу проектов / Т. А. Мудров // На пути к методу проектов. – М.: Гос. уч. пед. изд., 1993. – С. 97–112.
2. Щедровицкий Г. П. Педагогика и логика / Г. П. Щедровицкий. – М.: Просвещение, 2000. – 104 с.
3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5-ти т. / Василь Олександрович Сухомлинський. – Т.4: Павльська середня школа. Розмова з молодим директором. – К.: Рад. шк., 1977. – 640 с.
4. Беспалько В. П. Производство педагогических технологий / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1996. – 87 с.
5. Подласый И. П. Педагогіка: 100 вопросов – 100 ответов: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Подласый И. П. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 368 с.
6. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика: учебник для индустриально-педагог. техникумов и для студентов инженерно-педагогических специальностей / В. С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 207 с.

Подано до редакції 17.01.2012

УДК 37.091.33:811.111

### СТРУКТУРА АНГЛОМОВНОЇ ЛІНГВОПРАГМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

*Каменська Ірина Борисівна,*

*канд. пед. наук, доцент кафедри іноземних мов  
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)*

**Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із практичними завданнями.** Висунута у Програмі з англійської мови для професійного спілкування (2005) вимога відповідності викладання та вивчення професійно-орієнтованої іноземної мови міжнародно визнаним стандартам вступає у протиріччя з відставанням теорії та практики навчання майбутніх учителів-філологів англійської професійної мовленнєвої діяльності від досягнень когнітивно-лінгвістичних і прагмалінгвістичних досліджень професійного дискурсу. Практика професійної діяльності нещодавніх

Спичечные этикетки имеют историческую и художественную ценность. Систематизированным собранием однородных предметов, представляющих научную, художественную, литературную, воспитательную ценность занимаются многие люди. Во всех странах мира возникает интерес к филумении с целью коллекционирования, профессиональной подготовки и других. XIX-XX века – характерны наибольшим распространением коллекционирования почтовых марок и статичных этикеток. По рисункам спичечной этикетки можно изучать пройденный путь в развитии техники, спорта, литературы, искусства.

**Цель статьи.** Рассмотреть исторические материалы филумении как элемента графического искусства и дизайнера с учётом изучения и творческого развития студентов.

**Анализ исследований и публикаций.** В «Московском филуменисте» № 1 за 2005 год опубликована статья Владимира Бармакова «История первого рисунка самолета на спичечной этикетке». Об проблемах развития профессионального образования писали Новиков А.М., Майборода Т.А., Колесник Н.Е., Скалозуб В.П., Якиманская И.С. и другие учёные.

**Вклад основного материала.** Художник более двух веков модернизирует технологию производства спичек, доводит до уровня шедевра в техническом и художественном оформлении. Этикетка спичек – уникальные свидетели развития человеческой цивилизации наравне с другими культурными ценностями, такими как миниатюры, книжные иллюстрации, станковые и монументальные картины. Клише для этикеток изготавливались в литографии Н.Т.Корчака в Минске и у Новицкого в Киеве. В качестве фабричной марки было избрано изображение быка. Внедрение новшества по оформлению спичечного этикета явились рисунки с пикантными сюжетами из журнала «Свет и тень». Этикетки печатались в литографии И.И.Любимова.

«В городе Руза создал своё производство генерал–лейтенант А.К.Гессе. Владелец этой фабрики глубоко осознавал возможности, которыми обладает спичечный этикет. Его фабрика также использовала для привлечения покупателя необычный для того времени дизайнерский приём, поместив на этикетку рисунки по басням И.А.Крылова» [2, с. 39 - 40].

В 1876 году Гессе вводит в искусство этикетов ещё один нетрадиционный оформительский приём, помещая на этикетки портретные миниатюры известнейших людей.

«В 1883 году фабрики стали использовать этикетки с пикантно–анекдотическими рисунками. Производство А.К.Гессе стало одним из первых, которое открыло для этикетов широкую дорогу в рекламную, плакатную и портретную галерею спичечной продукции» [2, с. 42].

В 1992 году было открыто Акционерное общество «Спичечная фабрика «Белка», которое неоднократно отмечалась на всевозможных выставках и смотрах. «Лапшинские» спички стали визитной карточкой всей отечественной спичечно-этикеточной промышленности. Они часто являлись лучшим примером на престижных выставках и аукционах.

С 1934 года появились полиграфические возможности изготавливать этикетки с цветными рисунками. В середине XX столетия основным высшим учебным заведением по подготовке художников–профессионалов по дизайн -графике стал Художественно–промышленный Московский государственный университет им.С.Г.Строганова в России. В Украине осуществляют подготовку

художников-дизайнерів такі університети як Київський, Львівський, Харківський і інші. Інтерес представляють малоизвестні свідчення по історії формування спичечних мануфактур, фабрик і окремих підприємств. Маленький листочок паперу, який називається спичечною етикеткою, розширює коло і допомагає відчути красу оточуючого світу.

Філуменістами (від грецького *φλεο* – люблю і латинського – світ) називають колекціонерів етикеток, коробок, буклетів. Кожен людина в своїй житті займався підборкою, систематизацією, тем більше, якщо він – художник. Вже ця діяльність виробляє бережливе ставлення і увагу до найбільш естетично важливих і близьких предметів. Друга половина XIX століття – період упадку мистецтва мініатюри. З'явилася нова різновидність «мініатюри» – расцвеченная аквареллю фотографічна картка. Спробу відродити мистецтво мініатюри належить С.В.Чехоніну, який відчував особливий інтерес до культури минулого. Старинну техніку живопису він обогатив новими технічними нововведеннями.

Естет і виртуозний майстер – Чехонін Сергій Васильович підняв книжкову графіку на нову висоту. Чехонін яскраво проявив в області декоративних ремесел, оформлення інтер'єрів, кераміки, розпису по фарфору, фаянсу, мініатюрної живопису, а також графіки. Він займався карикатурами в сатиричних журналах, видавництвом марок і оформленням книг: шрифту, орнаменту, ілюстрацій, екслібрисів.

С.В.Чехонін, по-видимому, далеко не виснажив усіх своїх можливостей. Син машиніста Николаевської залізничної дороги, який з п'ятнадцяти років став самостійно заробляти на життя в Петербурзі, він займався в Рисувальній школі при ОПХ (1896-97) і школі М.К. Тенишевої (1897-1900). Був членом об'єднання «Мир мистецтва» (з 1912), учнем І.Е.Рєпіна, потім служив художественним керівником Державного фарфорового заводу в Петрограді-Ленінграді (1918-23 і 1925-27).

На мініатюрному спичечному зображенні був виконаний перший розвідник і легкий бомбардувальник, отримавший позначення Р-1. Чехонін Сергій Васильович розробив (в техніці малювання тушшю, часто силуетного) свій неповторно-елегантний «чехонінський» стиль, «поетично пародуючий» – в дусі модерністського історизму. Працював для таких видавств як «Просвіщення», «Шиповник», «Брокгауз і Ефрон», «Пантеон». Керував майстерськими майстернями в Ростові і Торжці, мебелі в Колодні і навіть золотопрохідної майстерської в Торжці (1913–1915). Він став основоположником «радянського ампіра», тем самим передвосхитив торжество неокласицизму тридцятих років. Після подій 1917 року життя Чехонін виробив новий стиль, який використовував і в книжковій і промисловій графіці, емблематиці, розписах по фарфору. В 1928 році виїхав в командировку до Франції і залишився в Парижі. Він багато працював в театрі, переважно ім декоративну розписку тканин. Чехоніном був придбані оригінальний спосіб багатоцвітної друку на тканині. Парижський Лувр придбав портрет Максима Горького. Чехоніном були відображені видатні події в історії авіації: переліт літаків через гори висотою до 7 тисяч метрів. Довгий час Р-1 залишався основним літаком Воєнно-Воздушних Сил і довго використовувався як навчальний, перехідний, вантажно-поштової літака.

Вивчення літературних джерел дозволило зробити деякі узагальнення, що стосуються проектування в сфері освіти:

1. Сьогодні в умовах динамічних змін і кардинальних зрушень у суспільстві проектування стає принципово новим і фундаментальним способом адекватних змін в освіті і педагогічній практиці.

2. Педагогічне проектування інтегрує в собі сукупність діяльностей, пов'язаних одночасно з конструюванням (розробкою проектної ідеї) і практичною реалізацією проектної задуми.

3. Парадигма проектування, що складається в освіті окрім власне педагогічного аспекту, включає і психолого-педагогічне проектування розвивальних освітніх процесів.

4. Педагогічне проектування забезпечує розробку різного рівня програм розвитку освіти, становлення нових освітніх інститутів, появу колективів розробників і реалізаторів інноваційних проектів.

Отже, проектування в педагогіці полягає в тому, щоб створювати варіанти майбутньої діяльності і прогнозувати її результат. Звідси витікає, що проектування нерозривно пов'язане з поняттям „діяльність”. Якщо розглядати його з цих позицій, то головною в такій діяльності виявляється генерація, опрацювання й інтеграція комбінаторних проектних ідей і рішень. Результатом діяльності проектування виступає сукупність розроблених, обґрунтованих і логічно збудованих ідей.

Історичний аналіз проблеми педагогічного проектування дозволяє виділити чотири *рівні його розгляду*: філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий і науково-методичний. У змісті філософського рівня проектування акцент робиться на конкретизацію загальнофілософського принципу розвитку стосовно процесів здійснення інноваційних зрушень в освітній практиці. Загальнонауковий рівень заснований на використанні в проектній діяльності принципів системного, синергетичного, діяльнісного й аксіологічного підходів. Конкретно-науковий рівень проектування характеризує його науковий зміст, основу якого складають специфічні принципи проектної діяльності. Науково-методичний рівень проектування найчастіше розглядається з позицій конкретних змін у змісті освіти, методиці і технологіях навчання і виховання. В. Безрукова [6] в діяльності з педагогічного проектування виділяє три етапи (або ступені), які здійснюються в такій послідовності: моделювання, проектування, конструювання.

**Висновки.** Проблема проектування та проектних умінь виникла вже досить давно. Поняття „педагогічне проектування” пройшло вікову еволюцію та на сучасному етапі його визначають як сукупність усіх умінь щодо проектування процесу викладання. Цей тип умінь є необхідною складовою фахової підготовки майбутнього педагога та їх розвиток є вельми актуальним на сучасному етапі розвитку української освіти.

**Резюме.** В статті проаналізовано актуальну педагогічну проблему – історичні модифікації в структурі поняття „педагогічне проектування”. Метою статті є аналіз еволюції сутності понять „проектування” та „проективні вміння”. Термін „проектування” зародився ще в дослідженнях А. Макаренка, який розглядав навчальний процес як педагогічне виробництво. В роботі наведено етапні зміни в сутності поняття „педагогічне проектування”.

**Ключові слова:** проектування, педагогічне проектування

**Резюме.** В статті проаналізована актуальна педагогічна проблема

педагогічного проектування по праву може вважатися А. Макаренко, який розглядав виховний процес як особливим чином організоване „педагогічне виробництво”. Він був супроводником стихійності процесу виховання і тому висував ідею розробки „педагогічної техніки”, „техніки створення нової людини”. А. Макаренко був переконаним прихильником проектування в людині всього кращого. В зв'язку з цим він наполегливо рекомендував ВНЗ перебудувати роботу так, щоб випускати педагогів-техніків.

У 60-і рр. минулого століття у низці публікацій знайшла віддзеркалення думка про необхідність формування нової наукової дисципліни – педагогічного проектування і появи фахівця педагога-проектувальника. Проте, як справедливо відзначає Г. Щедровицький [2, с. 18], проектування ще довго не було предметом спеціальних досліджень.

На початку 70-х років ХХ сторіччя в педагогічній літературі почали з'являтися такі терміни, як „програма діяльності”, „проекти виховання, навчання, організації”, „плани”, „програми”, „проектування особистості”, „техніка виконання гри, користування книгою”, „інструмент виховання”, „інструмент розвитку особистості”, „інструментування педагогічної дії”. Все це вимагало теоретичного осмислення, і педагогіка все глибше проникала в галузь проектування.

Одним із прихильників педагогічного інструментування виховання був В. Сухомлинський [3, с. 418], який не використовуючи термінів „проектування” і „технологія”, сам був високотехнологічним педагогом.

У кінці 80-х рр. ХХ ст. з'явилася перша праця з педагогічного проектування В. Безпалька [4]. Він символізував визнання проектування і технології як самостійних видів педагогічної діяльності.

Формування нових напрямів педагогічної науки кінця 80-х-початку 90-х рр. ХХ ст. зумовило активізацію досліджень і в галузі проектування. Фактично з того часу воно стає самостійним предметом педагогічної науки і спеціально організованої діяльності. Починають складатися різні підходи до вивчення проектування як особливого механізму управління в освіті, категорії дидактики, алгоритму створення педагогічних систем.

Так, одні дослідники (В. Болотов, І. Ісаєв) пропонують розглядати педагогічне проектування як процес вирощування новітніх форм спільності педагогів, що вчать, нового змісту і технологій освіти, способів педагогічної діяльності і мислення. Інші (В. Сластьонін, Е. Шиянов) розглядають проектування як змістовне, організаційно-методичне, матеріально-технічне і соціально-психологічне оформлення задуму і реалізації цілісного рішення педагогічної задачі, що здійснювалося на досвідчено-логічному і науковому рівнях. Треті (В. Безпалько) визначають проектування як багатокрокове планування, як діяльність із визначення умов реалізації певної педагогічної системи. У деяких роботах (Н. Алексєєв, В. Слободчиков) проектування в освіті розглядається як ідеальна побудова (задум) і практичне втілення того, що можливо, або того, що має бути.

На нашу думку, таке розмаїття думок у педагогічній літературі пояснюється, перш за все, складністю феномену і його багатоаспектністю. Найбільш вдале роз'яснення терміну „педагогічне проектування” дається Н. Яковлевою: „цілеспрямована діяльність педагога з створення проекту, який є інноваційною моделлю педагогічної системи, орієнтованою на масове використання” [5, с. 13].

Даже в настоящее время, мы можем увидеть в помещении своих знакомых красиво оформленный спичечный набор, который хранится для дизайнера в квартире.

Развитие целостной личности у студента складывается из многих факторов, в том числе и на основании художественно-творческой индивидуальности. Изучение прошлого и настоящего различных эпох открывают горизонты познания и совершенствования.

**Выводы.** Данный исторический и художественный материал может стать основой для подготовки студентов по различным спецкурсам, послужит справочным материалом в создании новых тенденций в графическом искусстве. Результат подготовки специалистов ИЗО и дизайнера будет эффективным при создании следующих педагогических условий: мотивационных, конструктивных, организационных, коммуникативных.

**Резюме.** Определена значимость графического искусства и дизайна как фактора творческого развития у будущих специалистов. Рассмотрены исторические вопросы филологии как элемента графического искусства и дизайна в высшей школе. Становление личности является одной из основных задач современного обучения. Художественное образование рассматривается как важнейший компонент формирования и развития целостной личности, его художественно-творческой индивидуальности. Осуществлен анализ научных и методических источников. В последующих исследованиях возможна научно-методическая разработка новых тенденций с целью усовершенствования профессиональной подготовки будущих художников-педагогов и дизайнеров. **Ключевые слова:** художественное образование, творческое развитие, профессиональная подготовка специалистов, этикетки, филология, графическое искусство, дизайн.

**Summary.** Has the importance of graphic art and design as a factor in the creative development of future specialists. The historical questions philology as part of graphic art and design in high school. The personality of one of the main tasks of the present study. Art education is seen as an essential component of the formation and development of the whole personality, his artistic and creative personality. The analysis of the scientific and methodological sources. In subsequent studies can be scientifically-methodical development of new trends in order to improve training of future artists, educators and designers. **Keywords:** art education creative development, vocational training, labels, philology, graphic arts and design.

**Резюме.** Визначено значимість графічного мистецтва і дизайну як фактора творчого розвитку у майбутніх фахівців. Розглянуто історичні питання філології як елемента графічного мистецтва і дизайну у вищій школі. Становлення особистості є однією з основних завдань сучасного навчання. Мистецька освіта розглядається як найважливіший компонент формування та розвитку цілісної особистості, його художньо-творчої індивідуальності. Здійснено аналіз наукових і методичних джерел. У наступних дослідженнях можлива науково-методична розробка нових тенденцій з метою удосконалення професійної підготовки майбутніх художників-педагогів і дизайнерів. **Ключові слова:** мистецька освіта, творчий розвиток, професійна підготовка фахівців, етикетки, філологія, графічне мистецтво, дизайн.

#### Литература

1. Ильина Т.В. История искусств. Отечественное искусство: [учеб.] /

Т.В.Ильина. – М., 2005. – 70 с.

2. Бармаков В.Г. Увлекательная филумения. История страны на спичечных этикетках / В.Г.Бармаков. – М.: Эксмо, 2008. – 320 с.: ил.

3. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения/Андрей Викторович Хуторской. - М.: Изд-во МГУ, 2003. - 416 с.

Подано до редакції 12.01.2012

УДК 37.017:316.647.5:061.213(477.75)»195/20»

### РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ДІЯЛЬНОСТІ ДИТЯЧИХ ТА МОЛОДІЖНИХ ГРОМАДСЬКИХ ОБ'ЄДНАНЬ КРИМУ СЕРЕДИНИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

*Авраменко Світлана Миколаївна,*

*РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)*

На сучасному етапі розвитку української держави помітно посилилася увага до проблем виховання підростаючого покоління. Невід'ємним складником сучасного соціально-виховного простору виступають громадські дитячі та молодіжні об'єднання, які стають важливим інститутом соціалізації особистості, доповнюючи роль сім'ї, школи та інших освітніх інститутів у вихованні підростаючого покоління.

Зважаючи на те, що Крим є особливим регіоном країни, який об'єднує представників різних цивілізацій, народів, релігій, питання історико-педагогічного аналізу діяльності дитячих та молодіжних громадських об'єднань Криму середини ХХ – початку ХХІ століття щодо виховання толерантності підлітків набуває особливого значення.

Проаналізувавши джерельну базу дослідження, стан розроблення теми виховання толерантності підлітків у діяльності дитячих та громадських об'єднань Криму середини ХХ – початку ХХІ ст. в історико-педагогічній науці та сучасній виховній практиці, можна дійти таких висновків:

Проблема виховання толерантності є нагальною проблемою світового простору загалом, і Криму зокрема, як поліетнічного суспільного утворення, у діяльності дитячих та молодіжних громадських об'єднань Криму досліджуваного періоду визначається:

- 1) соціально-політичними умовами й суспільними подіями, що впливали на стан і розвиток дитячих та молодіжних громадських об'єднань Криму;
- 2) рівнем розвитку громадянського суспільства;
- 3) особливістю виховної системи дитячих та молодіжних громадських об'єднань Криму.

Конкретизуючи сутність понять «толерантність», «виховання толерантності підлітків», «дитячі та молодіжні громадські об'єднання Криму», якими послуговується дослідження, визначаємо, що: «толерантність» – це міжособистісний чи соціальний регулятор комунікативної взаємодії, ненасильницький опір, раціональна моральна установка при конструктивній взаємодії чи знаходженні компромісу між учасниками суспільно-політичного діалогу у ситуації конфлікту чи розбіжностей поглядів, переконань, поведінки при відсутності ворожості, зневажливого ставлення до іншого; «виховання

**Аналіз досліджень і публікацій.** На сучасному етапі розробляються такі аспекти, як педагогічні засади проєктивної діяльності вчителя основної школи (О. Гивогвська), формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи (Н. Лісучевська), формування проєктивних умінь майбутніх учителів у процесі фахової підготовки (О. Бондаренко), підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до проєкотної діяльності в основній школі (І. Фоменко), проєктивні вміння як складова компетентнісного підходу (Н. Тітаренко).

Але ступінь розробки проблеми розвитку проєктивних умінь у студентів – майбутніх учителів іноземних мов є малодослідженою. Зокрема треба проаналізувати історичний розвиток ключових понять проблеми.

**Метою** статті є аналіз еволюції сутності понять „проєктування” та „проєктивні вміння”.

**Вклад основного матеріалу.** Сучасна педагогіка все частіше звертається до ідей проєктувальної діяльності, найбільш виразним проявом якої є планування педагогічних систем, процесів і ситуацій.

Звернення до словникових джерел показує, що дефініція „планування” має декілька значень: аздалегідь намічений порядок, послідовність здійснення будь-яких заходів; задум, проєкт, основні риси будь-якої роботи; спосіб розгляду, підходи до чого-небудь.

У словнику С. Ожегова термін „проєктування” відсутній, але дається тлумачення словам „проєкт” і „проєктувати”. Значення їх – побудова, планування чого-небудь. Якщо звернутися до етимології слова, то *проєктування* (від латів. *proiectus* – кинутий уперед) – це один із основних способів створення інших виробів, споруд. Для проєктування характерні певна логіка і можливості. Педагогікою термін „проєктування” запозичений із технічної галузі знання, де він означає створення випереджаючої проєкції того, що потім буде матеріалізовано. Розвиток педагогічного знання, поява різноманітних методів, засобів, форм педагогічної діяльності зробило її надмірно складною.

У сучасному трактуванні слово „проєктування” означає процес створення проєкту – прототипу, прообразу передбачуваного або можливого об'єкту, його стану [1, с. 1077]. Виходячи з такого визначення терміну й особливостей складу професійно-педагогічної діяльності, проєктування можна розглядати як функцію педагога будь-якого типу освітньої установи, для якої вона є не менш значущою, ніж організаторська, гностична або комунікативна. Отже, термін „проєктування” має різне значення: з одного боку, – це спосіб створення чого-небудь; з іншого, – це процес створення проєкту; нарешті, це одна з педагогічних функцій. Коротко зупинимося на історії розвитку теорії і практики педагогічного проєктування. Історія цього питання бере свій початок зі створення конструкторських дисциплін: системотехніки, теорії рішень, мережевого планування, ергономіки, технічної естетики. Ці дисципліни побудовані як теорії конструювання. Інше джерело – сама педагогіка. Багато відомих педагогів минулого, так або інакше, працювали з проблемою педагогічного проєктування і технологій навчання. Ретроспективний аналіз вирішення проблем проєктування у сфері освіти дозволив зафіксувати, що низку важливих теоретичних ідей закладено у вітчизняній педагогіці ще в 20-і роки ХХ ст.

У вітчизняній педагогіці основоположником теорії і практики

**Резюме.** В статтю проаналізована специфіка і содержание реформаторських принципів освітніх реформ вищої освіти України в 2001-2012 рр., визначені пріоритети системного реформування вищої освіти з метою його демократизації, гуманізації, відповідності міжнародним стандартам. **Ключові слова:** реформаторські принципи, реформа, освітня реформа, системне реформування, вища освіта.

**Summary.** The article analyzes the specific content of reform and the principles of educational reform higher education in Ukraine in 2001-2012 years, set priorities for reforming the system of higher education to its democratization, humanization, and compliance with international standards. **Keywords:** reform principles, reform, education reform, systemic reform, higher education.

#### Література

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Про заходи щодо вдосконалення системи вищої освіти України: Указ Президента України від 17 лютого 2004 р. № 199 // Офіційний вісник України. – 2004. – № 7. – С. 392.
3. Проект Закону України «Про вищу освіту» (нова редакція).
4. Яблонський В. А. Щодо концепції реформування вищої освіти в Україні / В. А. Яблонський // Наукові записки Академії наук вищої школи України. Том II. – Дніпропетровськ, 2007.
5. А.О.Гжесюк. Інтернаціоналізація вищої освіти як основний засіб вдосконалення людського капіталу. Економіка та підприємство [Електронний ресурс]: зб. наук. праць молодих учених та аспірантів / М-во освіти і науки України, ДВНЗ "Київ. нац. екон. ун-т ім. В. Гетьмана"; відп. ред. С. І. Дем'яненко. – 2009. – Вип. 23. – С. 23–30.

Подано до редакції 23.01.2012

УДК 37.001.63(091)

#### ГЕНЕЗА ПОНЯТТЯ „ПРОЕКТУВАННЯ”: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

*Єнігін Дмитро Вікторович,*

*здобувач кафедри педагогіки*

*та управління навчальними закладами*

*Республіканський вищий навчальний заклад*

*„Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)*

**Постановка проблеми.** На транзитивному етапі сучасного суспільства вкрай необхідно змінити підходи до фахової підготовки педагогічних фахівців відповідно до нових вимог, котрі висуває час.

В системі вищої педагогічної освіти треба змінити пріоритети з надання знань на формування вузькопрофесійних умінь.

Зараз суспільству потрібен не просто вчитель іноземної мови, потрібен педагог-мовознавець, який може не тільки викласти ту чи іншу мову, а й критично розглянути існуючий патерн організації навчального процесу та відкорегувати його так, щоб нейтралізувати перешкоджаючі фактори, які заважають його ефективності.

Отже, сучасне суспільство має потребу в новій моделі вчителя іноземних мов – моделі педагога з розвиненими проєктивними вміннями.

толерантності підлітка» – це 1) цілеспрямований вплив в умовах спеціально організованої виховної системи, що забезпечує взаємодію вихователів та підлітків з метою вироблення у них конгруентних комунікативних навичок в умовах суспільно-політичного конфлікту поглядів, переконань, вчинків під час становлення нового рівня самосвідомості, зміни Я – концепції з урахуванням їх здатності до самостійного морального вибору, вольової саморегуляції поведінки; «дитяче громадське об'єднання» – це добровільне об'єднання дітей віком від 6 до 18 років, створене на основі єдності інтересів для спільної реалізації своїх прав і свобод і може бути легалізованим або неформальним; «молодіжне громадське об'єднання» – це добровільне об'єднання молоді віком від 14 до 35 років, створене на основі єдності інтересів для спільної реалізації своїх прав і свобод, захисту прав та свобод і може бути легалізованим або неформальним; «дитячі та молодіжні громадські об'єднання Криму» – це добровільні громадські об'єднання дітей та молоді Автономної Республіки Крим, які функціонують у 2-х формах: формальній (організаційній) та неформальній (позбавленій формалізації внутрішньої ієрархії та стосунків) і здійснюють свою діяльність не тільки з метою спільної реалізації своїх прав і свобод, а й захисту своїх законних соціальних, економічних, творчих, вікових, національно-культурних, спортивних та інших спільних інтересів.

Аналізуючи діяльність дитячих та молодіжних громадських об'єднань Криму середини ХХ – початку ХХІ століття, виходили з того, що вони функціонували в умовах 2-х суспільно-політичних систем: авторитарної – періоду 1954 – 1991 рр. (від часу передання Криму зі складу РРФСР до складу УРСР) та демократичної – від 1991 р. до наших днів (з розпадом держави СРСР і зі здобуттям Кримом автономії в межах України).

При виробленні періодизації розвитку дитячих та молодіжних громадських об'єднань Криму середини ХХ – початку ХХІ ст. визначаємо етапи, у яких поєдналися в тій чи іншій пропорції елементів різних наукових підходів:

I етап – 1954 – кінець 1970-х років (комсомольсько-піонерський період).

II етап – кінець 1970-х – середина 1980-х років (масове виникнення неформальних груп, угруповувань та формувань різного напрямку, створених на основі спільності інтересів).

III етап – середина 1980-х – кінець 1989 рр. (період широкого громадсько-політичної дискусії, теоретичного пошуку в молодіжному середовищі нової системи ідеологічних координат; переоцінки традиційних цінностей).

IV етап – кінець 1989 р. – кінець 1991 рр. (активний процес організаційного оформлення та значна опозиційність стосовно існуючого режиму).

V етап – кінець 1991 р. – початок ХХІ ст. (період пошуку оптимальної організаційної моделі співпраці на регіональному рівні, інституалізації, формування інтегрованої сукупності громадських об'єднань, що ставлять за мету створення необхідних умов для самореалізації молоді, сприяння її соціальному становленню та розвитку; пріоритетні функції діяльності: соціально-захисна, патріотично-виховна та комунікативна).

У період 1954 -1991 рр. виховання толерантності підлітків у діяльності дитячих та молодіжних громадських об'єднань Криму як цілеспрямований вплив на виховання здійснювалось обмежено через політичну монополію Комуністичної партії СРСР та її контроль за громадським життям суспільства і почало широко реалізуватись зі здобуттям Кримом автономії 1991 р.

Серед сучасних дитячих та молодіжних громадських об'єднань Криму виховання толерантності підлітків здійснюють Кримська округа НОСУ «Пласт», Кримське братство православних розвідників-слідопитів, Асоціація скаутів Криму, Кримськотатарський молодіжний центр (Qırımtatar Yaşlar Merkezi), Молодіжна організація «Арслан». У діяльності цих організацій, спрямованій на виховання високих моральних якостей підлітків, використовується різноманітні методи у роботі з дітьми, які передбачають виховання толерантності через:

- духовно-моральне виховання підлітків;
- метод власного прикладу;
- метод довготривалої гри;
- складання присяги як методу заохочення;
- проблемно-пошукові вербальні методи стимулювання;
- створення ситуацій підвищеної фізичної, психологічної, моральної напруженості (експедиції, кількадевні походи, табори);
- привчання і тренування (культура поведінки у храмі, культура спілкування між однолітками, з дорослими, чужими, міжетнічна культура, культура зовнішнього вигляду, побуту);
- дискусії, диспути;
- молитва власна та спільна, проповідь під час богослужіння.

Крім легалізованих дитячих та молодіжних громадських організацій Криму, які опікуються вихованням особистості підлітків, роботу з підростаючим поколінням здійснюють й інші громадські об'єднання Криму – зокрема дитячі громадські об'єднання при загальноосвітніх школах, національно-культурні та релігійні об'єднання Криму. Відбір змісту, форм та методів діяльності їх визначається не стільки ідейно-політичним спрямуванням, скільки характером діяльності самої організації. У контексті виховання толерантності підлітків кримська громадська діяльність визначається демократичністю розвитку, спрямованістю на пошук інтерактивних форм та методів роботи з підростаючим поколінням та визначається соціальними та специфічно педагогічними умовами, які відбивають процес виховання толерантності як важливої комунікативної поведінки сучасного підлітка.

Виховання толерантності підлітків сучасних дитячих та молодіжних об'єднань Криму залежить від особливостей діяльності цих об'єднань, які визначаються у чотирьох площинах: віковій, соціально-педагогічній, суспільній та організаційній.

Загалом, виховання толерантності підлітків дитячих та молодіжних громадських об'єднань Криму середини ХХ – початку ХХІ століття відбувалось у неоднорідних етнічно-політичних умовах розвитку суспільства, визначалось як рівнем демократизації державного будівництва, так і діалектикою розвитку самих дитячих та молодіжних громадських об'єднань, розв'язанням проблем молоді зокрема.

**Резюме.** Подаються результати дослідження з виховання толерантності підлітків у діяльності дитячих та молодіжних громадських об'єднань Криму середини ХХ - початку ХХІ століття. Увага зосереджується на тому, що виховання толерантності підлітків у діяльності дитячих та молодіжних громадських об'єднань Криму окресленого періоду визначається соціально-політичними умовами й суспільними подіями, що впливали на стан і розвиток

наукової кваліфікації особи. У нас є два наукові ступені: кандидата і доктора наук. В документах Болонської декларації часто під вченим ступенем розуміють освітню кваліфікацію (бакалавр, магістр).

Те ж саме стосується терміну «професор». На Заході цим терміном величають усіх викладачів (аналог доцент). Так, там є три категорії професорів (за посадою): професор-асистент, асоційований професор і повний професор. Іноді для цього навіть не потрібно мати науковий ступінь.

На фоні Болонської Конвенції анахронізмом виглядають наші наукові ступені кандидата наук та доктора наук. Ми вже давно прирівнюємо ступінь кандидата до європейського ступеня «доктор філософії». Що ж стосується ступеня доктора наук, то це наше надбання, яким ми маємо право пишатися, бо справді наш доктор наук є на голову вище закордонного доктора філософії. Така реформа наукових ступенів не вимагає фінансових затрат, але вона значно підвищить авторитет наших учених на світовому рівні.

**Висновки.** Таким чином, втілення основних засад Болонської Хартії в Україні вимагає чіткої управлінської та організаційної скоординованої діяльності[4]. Дослідження аналітичних матеріалів ЄВПО та проекту нової редакції Закону України «Про вищу освіту» дає можливість визначити такі пріоритети системного реформування вищої освіти України.

1. Оптимізувати структуру вищої освіти і привести її у відповідність з потребами держави; впорядкувати зміст основних дескрипцій: «університет», «академія», «інститут», «коледж», «технікум», «училище», «факультет», «відділення», «кафедра», «лабораторія» у відповідності до Європейських освітніх стандартів.

2. У новій редакції Закону України «Про вищу освіту» визначити таку градацію університетів – національний, державний, регіональний, дослідницький, навчальний і розробити відповідні положення щодо їх статусу. Провести акредитацію навчальних закладів на відповідність цим положенням.

3. Виходячи з того, що вища школа України має багаті традиції демократичного управління, які свого часу були задекларовані у статутах навчальних закладів, бажано, дотримуючись норм освітнього менеджменту оптимізувати статuti університетів відповідно до демократичних засад нового освітнього законодавства.

4. З метою розвитку демократичних засад управління вищою освітою уможливити перебування ректорів університетів на керівній посаді не більше двох каденцій.

5. Переглянути та удосконалити методiku проведення курсових та семестрових екзаменів на засадах Болонської Конвенції.

6. Привести у відповідність до європейського освітнього законодавства положення про бакалаврат та магістратуру.

7. Затвердити нову редакцію Положення «Про атестацію наукових працівників» та прийняти європейські норми педагогічного навантаження викладачів вищої школи.

**Резюме.** У статті проаналізовано специфіку та зміст реформаторських засад освітніх реформ вищої освіти України в 2001-2012рр., визначено пріоритети системного реформування вищої освіти з метою її демократизації, гуманізації, відповідності світовим стандартам. **Ключові слова:** реформаторські засади, реформа, освітня реформа, системне реформування, вища освіта.



На жаль, проголошена мобільність залишається лозунгом. Наші студенти та молоді науковці недостатньо обізнані з іншими документами з втілення Болонської Конвенції, такими, як:

- а) Євropаспорт, що затверджує періоди навчання за межами рідної країни;
- б) «Євро-студент 2000» – документ, що містить соціальну та економічну інформацію про студентське життя у восьми країнах – учасницях ЄС (Бельгії, Німеччині, Фінляндії, Франції, Італії та ін.);
- в) Міжнародна картка студента (ISIC), що пропонує її власникам знижки у більш ніж 90 країнах на туристичні квитки, житло, вхідні квитки;
- г) Гарантія якості у вищій освіті (ENQA) – європейські стандарти якості для програм рівнів «бакалавр» та «магістр» для сімох предметів (бізнес, освітні науки, геологія, історія, математика, хімія та фізика);
- д) у 1991 році Конфедерація спілок ректорів ЄС запропонувала впровадити «Європейський докторат» як додатковий сертифікат на навчання докторантів за кордоном хоча би один рік.

Тобто, реформування вищої освіти відбувається цілком не так, як того хотіли автори Конвенції.

Більшість європейських країн сприйняли реформування вищої освіти як належне, що забезпечує послідовне здобуття ступенів «бакалавр», «магістр» і «доктор філософії». Така структура навіть стала світовим стандартом. Правда, в деяких сферах освіти, в першу чергу в медицині, ветеринарній медицині, окремих технологіях, ступінь «бакалавр» не забезпечує набуття повної професійної компетенції. Тут, отже, мають право на існування і проміжні кваліфікації. [3]

В Україні до цього часу не викристалізувалася єдина думка щодо переходу з 4-рівневої системи вищої освіти на 2-рівневу, щодо механізмів такої перебудови.

На час проголошення незалежності України в ній було сім університетів і біля 150 інших закладів вищої освіти. Поступово всі з них стали університетами і з'явилося майже 200 нових. Віддаючи належне провідним закладам освіти, їм було надано статус національних. І це цілком закономірно, адже тут зосереджений вагомий науково-педагогічний потенціал – академіки, професори, відомі в світі вчені. Проте згодом розпочалося клонування національних університетів. З'явилися навіть такі, в яких працює лише горсточка професорів, де ні один предмет не читається державною мовою, де не готуються доктори наук.

Прийшли у невідповідність з нинішніми реаліями Положення про університети, їх акредитацію, система віднесення одних до дворівневих, а других – до самоврядних національних.

Основою Болонської реформи є, як відомо, перехід на кредитно-модульну систему навчання. У кожному навчальному закладі, відповідно до цього, опрацювали свою систему тестів та методіку їх оцінювання. Але якщо спочатку від закладів освіти вимагали ділити кожну дисципліну на певну кількість кредитів, а останні – на відповідну кількість модулів, то згодом переставили місцями кредити і модулі і вже стали розбивати дисципліни на модулі, а модулі – на кредити.

Перехід на європейську систему вимагає також усунення розбіжностей в трактуванні таких визначальних понять, як «освітня кваліфікація» та «вчений (науковий) ступінь». В Україні під науковим ступенем розуміють рівень

дитячих та молодіжних громадських об'єднань Криму; рівнем розвитку громадянського суспільства та особливості виховної системи дитячих та молодіжних громадських об'єднань Криму і визначається у чотирьох площинах: віковій, соціально-педагогічній, суспільній та організаційній. **Ключові слова:** толерантність, виховання толерантності підлітків, дитячі та молодіжні громадські об'єднання Криму, зміст діяльності, методи діяльності, періодизація розвитку об'єднань, типи об'єднань.

**Резюме.** Представлены результаты исследования по воспитанию толерантности подростков в деятельности детских и молодежных общественных объединений Крыма середины XX - начала XXI века. Внимание концентрируется на том, что воспитание толерантности подростков в деятельности детских и молодежных общественных объединений Крыма очерченного периода определяется социально-политическими условиями и общественными событиями, которые влияли на состояние и развитие детских и молодежных общественных объединений Крыма, уровнем развития гражданского общества и особенностью воспитательной системы детских и молодежных общественных объединений Крыма и определяется в четырех плоскостях: возрастной, социально-педагогической, общественной и организационной.

**Summary.** The results of studies on tolerance of adolescents of children's and youth public associations of Crimea mid XX - early XXI century. Attention is focused on the fact that tolerance of adolescents of children's and youth public associations of Crimea defined period determined by the socio-political conditions and social events that affect the state and development of children's and youth public associations of the Crimea, the level of civil society and feature of the educational system for children and youth public associations of Crimea and is defined in four dimensions: age, social, educational, social and organizational.

Подано до редакції 18.01.2012

УДК 378.1(477)

#### РЕФОРМАТОРСЬКІ ЗАСАДИ ВІТЧИЗНЯНОЇ ВИЩОЇ ОСВИТИ (2001-2012РР.)

*Грицайова Ольга Сергіївна,  
аспірантка*

*Бердянський державний педагогічний університет*

**Постановка проблеми.** Початок ХХІ сторіччя ознаменувався зростанням уваги суспільства до вищої освіти, модернізація якої стала об'єктивною необхідністю. Вища освіта у цивілізованому світі є не просто засобом задоволення фахових потреб особистості, вона є духовною необхідністю суспільства. Актуалізується і стає нагальною проблема законодавчого впорядкування напрямків реформування вищої освіти в Україні у відповідності до вимог Болонської декларації.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Як констатують аналітики (В. Андрущенко, В. Кремень, К. Корсак, В. Луговий, Т. Лукіна, В. Лутай М. Михальченко, С. Ніколаєнко, В. Огнев'юк, та ін.) вітчизняна вища освіта останнім часом стала менш якісною, переважна більшість випускників вищих навчальних закладів виявляються неконкурентоспроможними на

Європейському ринку праці. Університети Європи у 1999 році об'єднали свої зусилля в рамках укладеної Болонської Конвенції і започаткувати великомасштабну реформу шляхом створення зони європейської освіти та науки, яка б змогла конкурувати з американською освітньою моделлю.

**Виклад основного матеріалу.** Започаткований процес реформування вищої освіти став відчутною та значущою реалією для європейської спільноти і його громадян; політики, вчені, прості громадяни усвідомлюють потреби у побудові Європи, спрямованої у майбутнє, зокрема на основі використання і зміцнення її інтелектуального, культурного, соціального, наукового та технологічного потенціалу. Основні положення державної освітньої політики на початку ХХІ ст. були такі: утвердження освіти як пріоритетної сфери соціально-культурного життя; посилення її орієнтації в умовах переходу до інформаційного суспільства на людський розвиток; адаптація освіти до процесів глобалізації та конкуренції у світі; реструктуризація освітньої системи відповідно до міжнародних прийнятих норм, зокрема вимог Міжнародної стандартної класифікації освіти[1].

«Європа знань» – визнаний фактор соціального та людського розвитку, а також невід'ємна складова зміцнення й інтелектуального збагачення європейських громадян, оскільки саме така Європа спроможна надати їм необхідні знання для протистояння викликам нового тисячоліття.

Більшість європейських країн, відповідно до прийнятої Конвенції (БП), перейшли на систему вищої освіти, яка полягає в послідовному здобутті ступенів «бакалавр», «магістр» і «доктор філософії». Структура «бакалавр-магістр» стала європейським стандартом реальним викликом для української вищої освіти.

Згідно Закону України «Про освіту» вища освіта в Україні є 4-рівневою з присвоєнням випускникам навчальних закладів кваліфікації молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр. У 2005 році Україна підписала Болонську Конвенцію і започаткувала низку методичних та організаційних змін, скерованих на реформування освіти, на перехід на дворівневу освіту. Здійснено ряд заходів із створення національно-правової нормативної бази вищої освіти, які визначили ідеологію реформування всієї освітньої галузі[2]. Було проведено широкомасштабний експеримент (пілотні університети) із запровадження положень Болонської Конвенції. Вищі навчальні заклади України перейшли на Державні стандарти підготовки фахівців з вищою освітою з урахуванням європейського рівня вимог і введення освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр» та «магістр». У 2011 році, нарешті, затверджено Національну рамку кваліфікацій.

Болонський процес має для України не лише просвітне та пізнавальне значення, це не просте «присотсування» системи нашої вищої освіти до нових реалій, а засіб набуття нових якісних ознак.

На сьогодні розвиток вищої освіти підпорядковується законам ринкової економіки, що вимагає постійного поповнення змісту освіти новітніми матеріалами, запровадження сучасних технологій навчання з високим рівнем інформатизації навчального процесу, розвитку вищої освіти у контексті тенденцій світових освітніх систем.

Україна, як учасник Болонської Конвенції, взяла зобов'язання втілювати її рішення, але університетські наукові зв'язки вийшли за межі ЕНЕА, багато українських університетів співпрацюють з американськими та азійськими

університетами. В окремих країнах відмінності систем освіти зараз настільки істотні, невизначеність ступенів, інституцій і систем навчання такі значні, що експерти та аналітики розцінюють їх як впорядкований хаос; таке кожному суб'єкту ЄПВО необхідно бути об'єктивними і не все приймати за еталон. Головне для нас – «не розгубитися», не допустити при цьому втрати кращих традицій української освіти, зниження національних стандартів її якості.

Незалежно від того, буде українська освіта «болонською» чи ні, (В.П.Андрущенко розглядає "постболонський" процес в Україні) вона виконуватиме свою місію лише тоді, коли буде національною, тобто працюватиме на інтереси своєї держави, коли основою її стратегії буде національна ідея.

В українській вищій освіті має домінувати українська аура. Кожен студент, кожен випускник університету повинен бачити своє місце і свою роль в утвердженні української державності, в піднесенні авторитету нашої держави у світі. Випускник вищої школи, позбавлений патріотизму, не утверджуватиме свою державність, а руйнуватиме її. Випускник українського університету, що не володіє (а то й не визнає) державної мови, не має морального права на український диплом, він не може працювати на державній службі, бо це не провідник української державної політики. Щоб отримати статус громадянина у більшості країн потрібно володіти державною мовою, а тут йдеться про дипломованого фахівця, про державного службовця.

Глобалізація вищої освіти здійснюється на шкоду інтернаціоналізаційним процесам, реальною є загроза її денационалізації. На думку А.Гжесюк інтернаціоналізація вищої освіти — це процес її адаптації, включаючи надання освітніх послуг, та їх апаратного забезпечення до мовних і культурних особливостей регіону, відмінного від того, в якому розроблялась дана система вищої освіти. Процес інтернаціоналізації вищої освіти створює передумови для взаємодії та синтезу різноманітних культур, систем цінностей, моделей соціальної діяльності на базі визнання пріоритетів гуманізму, принципів взаємодії між країнами у подо-ланні глобальних проблем і викликів сучасності та поєднання культурного різноманіття разом із постійно зростаючим впливом інформаційних технологій[5]. Необхідно осмислити його і усвідомити природу та розміри виклику, який нам кидає транснаціональна освіта.

Орієнтація на Болонський процес і взагалі на заморські новації не має призводити до докорінної перебудови вітчизняної системи освіти. Це лише стимул для її осмислення, порівняння з європейськими вимогами і стандартами для визначення можливостей її удосконалення на новому етапі.

Вирішальну роль у реформуванні української вищої освіти відіграють провідні наші національні університети, на чому, до-речі, зроблено наголос у «Саламанському зверненні» Європейської асоціації університетів (2001р.). У ньому, зокрема, підкреслено, що університети, які є автономними і відповідальними юридичними особами, керуючись принципами Великої хартії університетів (1988р.), підтримуючи загально визнані тенденції, зобов'язані формувати свої стратегічні цілі і завдання; розвиваючи співробітництво з університетами Європи, Америки чи Азії, вони повинні формувати свою освітню політику. Болонська Конвенція проголосила принцип вільного пересування студентів, викладачів, науковців, для чого рекомендовано створити в університетах гідні умови для проживання та навчання студентів з інших країн, в першу чергу докторантів та постдокторантів.