

Наукове видання  
**Проблеми сучасної педагогічної освіти**  
Серія: Педагогіка і психологія.  
Випуск тридцять шостий. Частина 1.

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ,  
МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ**  
**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ  
АВТОНОМНОЇ РЕСПУБЛІКИ КРИМ**  
**РВНЗ „КРИМСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ”**  
(м. ЯЛТА)

---

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

## **ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

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

Наукові статті друкуються за авторськими варіантами.

*Серія: Педагогіка і психологія*  
*Випуск тридцять шостий*  
*Частина 1*

Здано до набору 13.04.2012. Підписано до друку 11.04.2012.  
Формат 60x90x16. Друк офсетний. Друк офс. Обл. - вид. арк. 20,6.  
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

Ялта  
2012

УДК 37  
ББК 74.04  
П 78

Рекомендовано вченою радою РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” від 11 квітня 2012 року (протокол № 20)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей: – Ялта: РВВ КГУ, 2012. – Вип.36. – Ч.1. – 268 с.

**Редакційна колегія:**

<b>О. В. Глузман</b>	– професор, доктор педагогічних наук, академік НАПН України
<b>М. Я. Ігнатенко</b>	– професор, доктор педагогічних наук
<b>В. С. Заслуженюк</b>	– професор, доктор педагогічних наук
<b>Л. І. Редькіна</b>	– професор, доктор педагогічних наук
<b>Г. Є. Гребенюк</b>	– професор, доктор педагогічних наук
<b>С. Д. Максименко</b>	– професор, доктор психологічних наук, академік НАПН України
<b>Т. С. Яценко</b>	– професор, доктор психологічних наук, академік НАПН України
<b>В. Ф. Венда</b>	– професор, доктор психологічних наук
<b>Н. Ф. Каліна</b>	– професор, доктор психологічних наук
<b>В. А. Семиченко</b>	– 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.

*Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія*

<i>Акішева М. С.</i>	АКТУАЛЬНІСТЬ ТЕМИ ДИСЕРТАЦІЙНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ „РОЗВИТОК РЕЛІГІЙНОЇ ОСВІТИ НА ПІВДНІ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ ХІХ – СЕРЕДИНА ХХ СТОЛІТТЯ)”.....	205
<i>Недосскова Н. С. Власенко К. В.</i>	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ХАРЧОВОГО ПРОФІЛЮ З КУРСУ «ВИРОБНИЧЕ НАВЧАННЯ».....	209
<i>Сташевська І. О.</i>	ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ В КОМПАРАТИВНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ.....	213
<i>Стельмах Н. В.</i>	РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	222
<i>Усатенко О. М. Євтушенко І. В. Берегов О. В.</i>	ОСОБЛИВОСТІ ГЛИБИННОГО САМОПІЗНАННЯ (НА МАТЕРІАЛІ ЗВІТУ ПРО САМОАНАЛІЗ УЧАСНИКІВ АСПН).....	229
<i>Частоколян А. В.</i>	ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТЕХНОЛОГІВ-ВИДАВЦІВ.....	238
<i>Шопіна А. В.</i>	КОМПОЗИЦІЯ ЯК СТРУКТУРНА ОРГАНІЗАЦІЯ ХУДОЖНЬОГО ОБРАЗУ ОДЯГУ.....	241
<i>Гордієнко-Митрофанова І. В.</i>	ІГРОТЕХНІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СУКУПНОГО СУБ’ЄКТА НАВЧАЛЬНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	250
<i>Шуба Л. В. Шуба В. В.</i>	ІННОВАЦІЙНІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ШЛЯХИ У ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТОДИКИ ТРЕНУВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ПАРАЛІМПІЙЦІВ З УРАЖЕННЯМ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ.....	257

<b>Овчаренко О. В.</b>	ГЛИБИННО-ПСИХОЛОГІЧНІ ВИТОКИ РЕЛІГІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ СУБ'ЄКТА.....	<b>136</b>
<b>Омеляненко А. В.</b>	АКТИВІЗАЦІЯ ЕМОЦІЙНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ СТИМУЛІВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ.....	<b>143</b>
<b>Отіч Д. Д.</b>	ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗРОБКИ ПРОГРАМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ ЯК ЧИННИКА КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	<b>149</b>
<b>Погорелова Л. В. Власенко К. В.</b>	ЗАСТОСУВАННЯ ЕВРИСТИК ПІД ЧАС ЛАБОРАТОРНИХ ЗАНЯТЬ З ТЕХНОЛОГІЇ ВИРОБНИЦТВА ПРОДУКЦІЇ РЕСТОРАННОГО ГОСПОДАРСТВА.....	<b>154</b>
<b>Ремесник Е. С. Остапенко І. Н.</b>	СТАТИСТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ 1 КУРСА ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	<b>159</b>
<b>Савінова Н. В.</b>	МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.....	<b>165</b>
<b>Сидоренко- Николашина Е. Л.</b>	НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ МЕТОДОМ НАИМЕНЬШИХ КВАДРАТОВ С ПОМОЩЬЮ КОМП'ЮТЕРА.....	<b>173</b>
<b>Сімоненко М. В.</b>	ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК КЛЮЧЕВОЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	<b>181</b>
<b>Сорока О. В.</b>	АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЗА ДОПОМОГОЮ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	<b>187</b>
<b>Сорочинська О. А.</b>	ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ, ЗМІСТУ, СТРУКТУРИ.....	<b>195</b>

УДК 378.14

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ФІНАНСОВОГО ПРОФІЛЮ**

**Головань Микола Степанович,**

*канд. пед. наук, доцент*

*ДВНЗ “Українська академія банківської справи Національного банку України” (м. Суми)*

**Постановка проблеми.** Проблема змісту підготовки фахівців перебуває у центрі уваги сучасної педагогічної науки, практики та органів влади. Зокрема, у Державній національній програмі “Освіта (Україна ХХІ століття)” зазначається, що підвищення рівня підготовки фахівців забезпечуватиметься шляхом радикального перегляду змісту, що має відповідати сучасним потребам держави, суспільства й особистості [5].

Означена проблема була предметом розгляду у низці наукових досліджень, що стосувалися питань розробки дидактичних та методичних засад формування змісту навчання (В. В. Краєвський, В. С. Ледньов, І. Я. Лернер, М. М. Скаткін та ін.); визначення принципів формування змісту освіти (С. І. Архангельський, Ю. К. Бабанський, С. У. Гончаренко та ін.); визначення підходів до конструювання змісту навчальних програм і підручників (Ю. К. Бабанський, В. П. Беспалько, М. І. Бурда, Н. М. Буринська та ін.). Однак проблема формування змісту та структури професійної освіти майбутніх фахівців фінансового профілю не стала предметом окремого дослідження.

**Мета статті** – обґрунтувати теоретичні основи формування змісту професійної освіти майбутнього фахівця фінансового профілю.

**Виклад основного матеріалу.** Закон України „Про вищу освіту” визначає зміст вищої освіти як „обумовлену цілями та потребами суспільства систему знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, що мають бути сформовані в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва” [6, с. 134].

У змісті вищої освіти передбачена підготовка до виконання діяльності таких видів: діяльності, яка обумовлена сучасним станом суспільства та перспективами його розвитку; діяльності, орієнтованої на особистісний розвиток того, хто навчається; діяльності, визначеної вимогами професії, спеціальності. Перші дві групи завдань забезпечують формування загальнонаукового та загальнокультурного рівня студента, складають цикли соціально-гуманітарної, фундаментальної, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки. Остання група задач забезпечує готовність випускника до практичної діяльності, складає цикл професійної та практичної підготовки.

Змісту професійного навчання Б.С.Гершунський дає таке означення: “педагогічно обґрунтована, логічно впорядкована й текстуально зафіксована в навчальних програмах наукова інформація про матеріал професійної спрямованості, що підлягає вивченню, подана у згорнутому вигляді і визначає зміст діяльності педагогів і пізнавальної діяльності учнів з метою опанування всіма компонентами змісту професійної освіти відповідного рівня і профілю” [4, с. 12].

Отже, зміст навчання – це система навчальної інформації, а зміст освіти

визначає ті особистісні й професійні якості людини, які повинні бути сформованими в результаті здійснення взаємозалежної діяльності педагога й учнів при цьому ж змісті навчання [3, с. 23].

На думку російських дослідників Е. Г. Азімова і А. Н. Шукіна, *професійна підготовка* – це система організаційних і педагогічних заходів, що забезпечують формування в особистості професійної спрямованості знань, умінь та навичок і готовності до професійної діяльності, яка здійснюється в рамках навчання у СВНЗ, ВНЗ, університетах і на факультетах підвищення кваліфікації [1].

На основі наведених вище означень ми під *змістом професійної підготовки фахівця фінансового профілю* будемо розуміти педагогічно обгрунтовану, логічно впорядковану і зафіксовану в стандартах, навчальних планах і робочих програмах наукову інформацію у згорнутому вигляді про фінансові відносини в суспільстві, яка визначає зміст навчальної діяльності студентів з метою опанування компонентами професійної діяльності у фінансовій сфері економіки та формування необхідних професійних і особистісних якостей майбутнього фахівця фінансового профілю.

Отже, зміст професійної освіти повинен відбивати компоненти професійної підготовки, до яких відносяться: професійно-пізнавальна підготовка, професійно-практична підготовка, професійний розвиток, професійне виховання, загальне виховання і розвиток особистості.

Завдання професійно-пізнавальної та професійно-практичної підготовки в структурі змісту освіти відбиває система відповідних спеціальних знань, умінь і навичок. Цей блок у значній мірі визначає професійний розвиток і професійне виховання, оскільки розвиває, зокрема, професійне мислення, професійну пам'ять, специфічні механізми моторики та формує низку професійно-моральних, професійно-комунікативних, професійно-естетичних, професійно-фізичних якостей особистості майбутнього спеціаліста.

У педагогічній науці зміст професійної освіти розглядається на різних рівнях: на рівні теоретичного подання, на рівні навчального предмета, на рівні навчального матеріалу та на особистісному рівні [7; 9]. На рівні теоретичного подання формується методологічний задум, здійснюється ретельне філософське, соціальне, психолого-педагогічне обгрунтування. Важливого значення при цьому надається визначенню цінності професійної освіти, її цілям, функціям, цінностям змісту професійної освіти, моделюванню професійної діяльності спеціалістів.

На рівні навчального предмета обгрунтовується функціональне значення, роль і місце кожної з навчальних дисциплін в системі змісту професійної освіти, визначається її значення, виявляється склад та структура основних елементів змісту дисципліни з урахуванням цінності конкретної професії, її предмету, об'єктів, системи професійних завдань, змісту, структури і технології діяльності, об'єктивних професійно-особистісних потреб і освітніх можливостей тих, хто навчається. На рівні навчального матеріалу, призначеного для засвоєння і зафіксованих у навчальних підручниках, посібниках, методичних рекомендаціях, курсах лекцій тощо вказуються конкретні професійні компетенції, які повинні бути сформовані в цьому навчальному предметі.

На суб'єктивно-особистісному рівні здійснюється професійно-особистісна рефлексія, проектування своїх освітніх маршрутів – індивідуальних освітніх

<i>Калько І. В.</i>	КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTI ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	66
<i>Камінська А. М.</i>	РОЗВИТОК САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ТА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ЗАСОБАМИ АКТИВНОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ.....	70
<i>Каплун І. В.</i>	ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ КОЛЕДЖІВ: СТРУКТУРНИЙ ПІДХІД.....	77
<i>Кічула М. Я.</i>	ОСВІТНЯ СИСТЕМА ЯК ОБ'ЄКТ МОНІТОРИНГУ.....	82
<i>Корякін О. О.</i>	ОСНОВНІ ФУНКЦІОНАЛЬНІ ВІДМІННОСТІ ДОМІНУВАННЯ ТА ЛІДЕРСТВА ЯК ОСНОВА СИСТЕМИ РОБОТИ З ПОДОЛАННЯ ВІДНОСИН ДОМІНУВАННЯ У СТУДЕНТСЬКОМУ КОЛЕКТИВІ.....	91
<i>Крюкова О. В.</i>	ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ЗЛАГОДИ.....	97
<i>Куліш Н. М. Решетілова Н. Б. Городинський С. І.</i>	ВПЛИВ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СПОРТСМЕНІВ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ТА УСПІШНІСТЬ У СПОРТІ.....	104
<i>Михайліченко Ю. В.</i>	ПРАВОВІ ПІДХОДИ ДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ЖОРСТОКОГО ПОВОДЖЕННЯ З ДІТЬМИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ І УКРАЇНІ.....	112
<i>Михайлова А. Г.</i>	ФОРМУВАННЯ АКМЕОЛОГІЧНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	117
<i>Нестерова О. Ю.</i>	СТРУКТУРНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ФАХІВЦЯ У ГАЛУЗІ ПЕРЕКЛАДУ.....	123
<i>Ножовнік О. М.</i>	ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ СИМУЛЯЦІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ МІЖНАРОДНОЇ ЕКОНОМІКИ.....	129

## ЗМІСТ

<b>Головань М. С.</b>	ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ФІНАНСОВОГО ПРОФІЛЮ.....	<b>3</b>
<b>Рускуліс Л. В.</b>	КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	<b>10</b>
<b>Литвиненко О. М.</b>	НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ ЄПАРХІАЛЬНОГО ВІДОМСТВА ДЛЯ ДІВЧАТ У ХЕРСОНСЬКІЙ ГУБЕРНІЙ КІНЦЯ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ.....	<b>18</b>
<b>Абибуллаєва Э. Э.</b>	МЕДРЕСЕ КАК ВЫСШЕЕ УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ КРЫМА.....	<b>25</b>
<b>Алексеева С. В.</b>	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПРИДАТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ.....	<b>30</b>
<b>Гладкова Л. А. Наумова М. А.</b>	МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ И ИХ КЛАССИФИКАЦИЯ.....	<b>34</b>
<b>Долінський Є. В.</b>	ПРОБЛЕМА ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ.....	<b>40</b>
<b>Жмуд О. В.</b>	ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В РАМКАХ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ.....	<b>45</b>
<b>Зеленська Л. Д.</b>	ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ВЧЕНИМИ РАДАМИ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ ФІНАНСОВО-ГОСПОДАРСЬКОЇ ФУНКЦІЇ (ПЕРША ПОЛОВИНА ХІХ СТОЛІТТЯ).....	<b>52</b>
<b>Калатало О.</b>	РОЗУМОВЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ БОГДАНА ЛЕПКОГО....	<b>59</b>

програм самими студентами. На цьому рівні відбувається трансформація загального змісту професійної освіти студентів у їх суб'єктивно-особистісний зміст.

Методологічна основа визначення змісту освіти ґрунтується на філософських положеннях про взаємозв'язок та взаємозумовленість явищ і процесів, законах формальної логіки, системі загальнолюдських, духовних і національних цінностей, загальних положеннях теорії пізнання, вченні про всебічний розвиток особистості, єдності теорії та практики, положеннях про цілісність педагогічної діяльності, сконцентрованість на актуальних і перспективних інтересах студентів, комплексному підході до навчання (в тому числі й шляхом застосування положень системного, діяльнісного, компетентнісного, особистісного, контекстного та інших підходів), теорії поетапного формування дій.

3 методологічних основ виводять: принципи (основні, вихідні положення якої-небудь теорії, навчання, світогляду, теоретичної програми); критерії (мірило оцінки, судження); чинники (моменти, істотні обставини в якому-небудь процесі, явищі) визначення змісту освіти.

У системі добору та побудови змісту освіти виділяють такі компоненти [7-9]: *джерела змісту*, соціальний досвід, що включає в собі на кожному рівні розвитку суспільства змістову та процесуальну складові; *чинники*, що впливають зміст освіти; *принципи* добору змісту освіти, які виступають як методологічні елементи системи орієнтирів у процесі добору змісту; *критерії*, як безпосередні інструменти визначення конкретного змісту навчального матеріалу; *методи* добору змісту навчального предмету, які нерозривно пов'язані з методами його побудови.

Схематично виділені компоненти процесу добору та побудови змісту освіти наведено на рис. 1.

Джерелами змісту професійної підготовки майбутнього фахівця фінансового профілю є система вимог суспільства, які умовно можна поділити на три групи. До першої групи входять вимоги, які висуваються спеціалісту зовнішнім середовищем: міжнародними тенденціями на ринку фінансів, вектором соціально-економічного розвитку країни, фінансовою політикою країни, ринком фінансів, нормативно-правовою базою держави. Друга група вимог висувається діючим професійним середовищем, яке потребує кваліфікованих кадрів відповідної кваліфікації та рівня підготовки, конкурентоспроможного на ринку праці, компетентного, відповідального, що вільно володіє інструментами розв'язання професійних завдань, який орієнтується у суміжних галузях діяльності, здатний до ефективної роботи за спеціальністю на рівні світових стандартів, готовий до постійного професійного зростання, соціальної і професійної мобільності. Аналіз цієї групи вимог дозволяє сформулювати основні характеристики економіста, що здійснює діяльність у сфері фінансів. Третя група вимог формується на основі державного освітнього стандарту вищої професійної освіти за напрямом «Фінанси і кредит» та суміжних з нею напрямів.

Ці вимоги передбачають якісну організацію підготовки фахівця, що має на увазі: а) оптимізацію методів навчання, інформатизацію навчального процесу і активне використання технологій відкритої освіти; б) розробку інтегрованих і міждисциплінарних курсів і програм, поєднання їх з високими технологіями; формування умов для неперервного професійного зростання кадрів,

забезпечення наступності різних рівнів професійної освіти і створення ефективної системи додаткової професійної освіти;



Рис. 1. Компоненти процесу добору та побудови змісту освіти

в) забезпечення участі роботодавців та інших соціальних партнерів вузу у вирішенні проблем професійної освіти (в т.ч. в розробці освітніх стандартів, що узгоджуються з сучасними кваліфікаційними вимогами (професійними стандартами).

З урахуванням думок авторів [2-4; 7-9] нами були виділені чинники впливу змісту професійної освіти на якість підготовки фахівців фінансового профілю, на рівень професійної компетентності майбутніх спеціалістів. Вирішальним чинником є *адекватність змісту навчального матеріалу професійним завданням фахівця фінансового профілю*, його конкретне наповнення і побудова. Другим чинником можна назвати *відповідність змісту професійної підготовки меті професійної підготовки* – формуванню професійної компетентності майбутнього фахівця фінансового профілю. Важливим чинником є також *дотримання принципів добору змісту професійної підготовки* майбутніх фахівців фінансового профілю, які дозволяють забезпечити ефективність процесу професійної підготовки. Важливим з чинників є також *врахування матеріально-технічних та інтелектуальних можливостей ВНЗ щодо застосування сучасних технологій і засобів навчання* для адекватної реалізації процесу професійної підготовки.

Адекватне врахування перелічених чинників при доборі змісту професійної підготовки у ВНЗ реалізується шляхом виділення у змісті підготовки кількох важливих блоків дисциплін, які відповідають за формування відповідних загальних та професійних компетенцій майбутнього фахівця фінансового профілю.

Основою відбору змісту освіти є принципи, що визначають підхід до його

**Summary.** The correctional work with Paralympics athletes with lesions of the musculoskeletal system was submitted. The experiment involved 46 sportsmen with the defeat of musculoskeletal. We used research data of anxiety at different stages of psycho programs. The evaluation of the effectiveness of training programs was held. The regularities of manifestation of anxiety and psycho activities that are characteristic of Paralympics athletes with lesions of the musculoskeletal system were established. **Keywords.** Correctional work, Paralympics, musculoskeletal system, evaluation, anxiety.

**Література**

1. Женщина в паралимпийском движении, штрих к «психологическому портрету» / [автор текс. Д. В. Маслов, А. А. Рудовский] // Спортивная медицина » Материалы I Всероссийского конгресса «Медицина для спорта» – Россия, М., ФГУ «ЦСМ ФМБА России», 2010.
2. Ильин А. Б. Оценка спортивно-психологической подготовленности и показателей, характеризующих личность спортсменов разной специализации: Сб. науч. труд. молодых учёных и студентов РГАФК / А. Б. Ильин – М.: Физкультура, образование и наука, 2000.
3. Лисянская Е. В. Методологические особенности психологии спорта // Вопросы психологии / Е. В. Лисянская. – 2005. – №14. – С. 19 - 23.
4. Осипова А. А. Общая психокоррекция. Учеб. пособ. / А. А. Осипова. – М.: Сфера, 2002. – 510 с.
5. Практикум по спортивной психологии / [под ред. И. П. Волкова]. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
6. Стамбулова Н. Б. Психологическая структура спортивной деятельности: Спортивная психология в трудах отечественных специалистов / Н. Б. Стамбулова. – СПб.: Питер, 2002.
7. Уэнберг Р. С. Основы психологии спорта и физической культуры / Р. С. Уэнберг, Д. Гоулд. – К.: Олимпийская литература, 2001. – 335 с.

Подано до редакції 12.03.2012

правила роботи у групі, які у подальшому благоприємно впливають на корекційну роботу і взаємодовіру між членами групи.

Нами була ustanovlena закономірність проведення тренінгових програм і динаміка функціонування психіки людини після завершення тренінгу. Існує потреба у закріпленні навичок, які отримали спортсмени з вадами опорно-рухового апарату. Оптимальний варіант проведення тренінгової програми – один раз у три місяці.

Після проходження психологічної корекційної програми паралімпійцям із ураженням опорно-рухового апарату, було запропоновано ведення щоденника і дотримання спортивного режиму під час навчально-тренувальних зборів і в особистому житті. Це надає можливість у більшій мірі закріпити і подальше розвинути ті навички, які були ними отримані під час проходження диференційованої корекційної програми-тренінгу «Управління тривожністю».

#### **Висновки:**

1. На основі принципів будівництва психологічних корекційних програм і урахуванням особливостей паралімпійців із ураженням опорно-рухового апарату нами розроблена диференційована психологічна програма-тренінг «Управління тривожністю».

2. Диференціація відбувалася за рівнем тривожності, яку мали спортсмени з вадами опорно-рухового апарату, за результатами дослідження методикою Спілбергера-Ханіна і шкалою змагальної особистісної тривожності Р. Мартенсона.

3. Доцільно, диференційовану психологічну програму-тренінг «Управління тривожністю» для паралімпійців із ураженням опорно-рухового апарату проводити періодично протягом тривалого часу. І в загалі включити до спортивної програми підготовки.

**Перспективи подальшого розвитку у даному напрямку.** Полягають у подальшій корекції програми-тренінгу «Управління тривожністю» та планується розглянути організаційно-педагогічні недоліки та шляхи їх усунення для підвищення ефективності процесу застосування даної методики.

**Резюме.** Представлена корекційна робота із паралімпійцями з ураженням опорно-рухового апарату. У експерименті приймали участь 46 спортсменів з вадами опорно-рухового апарату. В роботі використовувалися дані дослідження тривожності і психокорекційних заходів. Проведена оцінка ефективності тренінгової програми. Встановлені закономірності прояву тривожності і психокорекційних заходів, які притаманні для паралімпійців з вадами опорно-рухового апарату. **Ключові слова:** корекція, паралімпійці, опорно-руховий апарат, оцінка, тривожність.

**Резюме.** Представлена коррекционная работа с паралимпийцами с поражением опорно-двигательного аппарата. В эксперименте принимали участие 46 спортсменов с поражением опорно-двигательного аппарата. В работе использовались данные исследований тревожности на разных этапах психокоррекционной программы. Проведена оценка эффективности тренинговой программы. Установлены закономерности проявления тревожности и психокоррекционных мероприятия, которые характерны для паралимпийцев с поражением опорно-двигательного аппарата. **Ключевые слова:** коррекция, паралимпийцы, опорно-двигательный аппарат, оценка, тревожность.

конструювання. Основними принципами відбору змісту загальної середньої освіти є: цілісність змісту (відповідність змісту освіти вимогам сучасного суспільства до всебічної і гармонійної розвиненої особи, а також урахування напрямів розвитку науки, виробництва, суспільного життя і культури); висока наукова і практична значущість; відповідність змісту віковим і психологічним можливостям учнів; відповідність обсягу нового матеріалу кількості часу, що відводиться на вивчення; відповідність навчально-матеріальної бази закладу рівню розвитку учнів; гуманістична спрямованість [2].

Зокрема, В. В. Краєвським [7] запропоновано такі принципи формування змісту освіти: відповідності змісту освіти на всіх його рівнях конструювання вимогам розвитку суспільства, науки, культури, особистості; єдності змістового й процесуального аспекту навчання конкретного освітнього процесу, поза яким не може існувати зміст освіти; структурної єдності змісту освіти на різних його рівнях; гуманітаризації; фундаменталізації.

У процесі дослідження нами визначено методологічні, загальнопедагогічні та дидактичні принципи формування змісту професійної підготовки майбутніх фахівців фінансового профілю. Методологічні принципи визначають концептуальні ідеї щодо відбору та структурування змісту професійної підготовки майбутніх фахівців фінансового профілю у вищому закладі освіти. До методологічних принципів ми відносимо принципи науковості, гуманізації та гуманітаризації, фундаменталізації, компетентності, модульності, системності, стандартизації професійної мобільності, забезпечення якості підготовки. Загальнопедагогічні принципи забезпечують цілісність реалізації змісту професійної підготовки майбутніх фінансистів. Загальнопедагогічні принципи, пов'язані з формуванням змісту освіти та навчання: науковості; діагностичного цілепокладання; систематичності та послідовності; варіативності; динамічності та гнучкості; наступності; доступності навчання. Специфічні дидактичні принципи формування змісту професійної підготовки: професійної спрямованості, прогностичного характеру змісту освіти; принцип структурованості та завершеності; принцип інтегрованості; принцип соціальної відповідності, який відображає процеси і явища в соціумі на рівні аксіології професійних освітніх програм, вимоги суспільства до економічної освіти.

Розглянемо ті з принципів, які набувають особливого значення в контексті даного дослідження – підготовки фахівців фінансового профілю в умовах європейської кредитно трансферної системи організації навчання.

Дотримання *принципу структурованості та завершеності* забезпечує з одного боку відносну самостійність кожного модуля, а з іншого – єдність структури навчальної дисципліни із процесуальним боком навчання, оскільки кожний модуль за своєю сутністю має засоби для організації пізнавальної діяльності студентів, фіксації рівня їх навченості та корекції їхніх навчальних досягнень. Цей принцип формування змісту професійної підготовки логічно впливає з необхідності враховувати відповідні принципи модульного навчання та модульного структурування навчального матеріалу, принцип формування змісту вищої освіти щодо структурної єдності змісту освіти на різних рівнях, а також із сутності та особливостей самого об'єкта проектування.

*Принцип інтегрованості* передбачає здійснення проектування модульної структури навчальної програми з урахуванням і з метою відтворення реально існуючих зв'язків між видами знань та міждисциплінарних засобів пізнання за

всіма напрямками („горизонтальними” у межах навчальної програми конкретного курсу навчання студентів та „вертикальними” за циклами підготовки і ступенями вищої освіти). Урахування зазначених зв'язків дозволяє формувати у студентів систему знань, що є оптимальною з точки зору співвідношення ємності та обсягу.

Завдяки реалізації при формуванні змісту освіти принципу інтегративності забезпечується взаємопроникнення наукових знань, що сприяє формуванню у студентів гнучкої системи знань, придатних для застосування у суміжних галузях; забезпеченню мобільності знань, тобто активному їх використанню у нестандартних ситуаціях, оперативному їх перенесенню для формування додаткових навичок, розширення сфери їх застосування.

Проектування модульної структури навчальної дисципліни за принципом інтегративності здатне подолати головний недолік та парадокс сучасної освітньої системи: зростаючий обсяг знань, що підлягають засвоєнню за обмежений час навчання, який проте не забезпечує можливості застосування цих знань для розв'язання реальних задач.

У відповідності з наявними факторами і принципами формування змісту освіти в педагогічній науці визначена система критеріїв добору змісту освіти (Ю. К. Бабанський, І. Я. Лернер, М. М. Скаткін), яка нами була доповнена критеріями формування змісту освіти фахівців фінансового профілю у вищому навчальному закладі: критерій цілісного відбиття у змісті освіти завдань формування всебічно розвиненої особистості; критерій високої наукової і практичної значущості змісту освіти; критерій врахування структури фінансів як науки та фінансового ринку, як відображення фінансових відносин у суспільстві; критерій відповідності науковості змісту навчального матеріалу та доступності його для студентів; критерій відповідності обсягу змісту навчального матеріалу наявному часу на його опанування студентами; критерій відповідності змісту освіти наявному навчально-методичному та матеріальному забезпеченню ВНЗ; навчальний матеріал повинен добиратися в контексті потреб майбутньої професійної діяльності (при розкритті особистісного змісту засвоєння знань); навчальний матеріал повинен підноситися і сприйматися як предмет діяльності студента і сприяти нагромадженню досвіду самостійної, творчої роботи; зміст навчального матеріалу і процес його засвоєння повинні сприяти формуванню емоційно-ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Для встановлення конкретного змісту знань та способів діяльності, які підлягають вивченню, слід використовувати й інші критерії: види знань, логіку науки й навчальної дисципліни, типи умінь тощо. Набір дисциплін для вивчення В. С. Ледньов [8] пропонував визначати за двома факторами – структурою діяльності та структурою сукупного об'єкта вивчення.

Аналіз видів діяльності майбутнього економіста фінансового профілю засвідчив наявність однакових компонентів – операційних функцій, а саме: обліково-аналітичної, організаційно-управлінської, планової, контрольної, технологічної, навчально-методичної, науково-дослідницької, які утворюють функціональну структуру будь-якої діяльності. Як об'єкт вивчення діяльності прийнята галузь господарської діяльності та її складові підоб'єкти, які лежать в основі конкретної професії. Узагальненим об'єктом діяльності спеціалістів з фінансів і кредиту є фінансові відносини на мікро- і макрорівні, формування, розподіл і використання фінансових ресурсів.

III	Через 3 місяці 9 днів + 1 день	1-а група – спортсмени з високим рівнем тривожності Кількість – 15 чоловік	9 занять програми-тренінгу «Управління тривожністю» для зниження рівня тривожності(кожен день).
		2-а група – спортсмени з низьким рівнем тривожності Кількість – 15 чоловік	9-ь занять програми-тренінгу «Управління тривожністю» для підвищення рівня тривожності(кожен день)
		3-я група – спортсмени з низьким високим і середнім рівнем тривожності Кількість – 46 чоловік	3 заняття, які проходили один раз у три дні. 10-й день – психологічна діагностика
IV	Через 3 місяці 9 днів + 1 день	1-а група – спортсмени з високим рівнем тривожності Кількість – 15 чоловік	9 занять програми-тренінгу «Управління тривожністю» для зниження рівня тривожності (кожен день)
		2-а група – спортсмени з низьким рівнем тривожності Кількість – 15 чоловік	9 занять програми-тренінгу «Управління тривожністю» для підвищення рівня тривожності (кожен день)
		3-я група – спортсмени з низьким високим і середнім рівнем тривожності Кількість – 46 чоловік	3 заняття, які проходили один раз у три дні. 10-й день – психологічна діагностика

З методичної точки зору, кожне заняття мало три частини. Підготовча частина – знайомство, розминка, переключення на групову роботу. Загальна частина – робота у групі, тематичні вправи-ігри і обговорення результатів. Заключна частина – підведення ітогів, постановка завдань на наступне заняття. Ця схема проведення занять відповідає побудуванню тренувального заняття. Для підготовчої частини відводиться 10-20 % одного тренінгового заняття. Вона складається з двох частин. Загальна частина складає 70-80% навчального заняття. Загальна частина залежить від цілей і завдань даного заняття. Завданнями можуть бути різної направленості. Найбільш доцільно планувати завдання заняття у певній послідовності. Послідовність і диференціації залежать від мети проведення корекційної роботи: зниження або підвищення тривожності спортсменів з вадами опорно-рухового апарату. Заключна частина – підведення ітогів проведеного заняття, релаксація чи активізація стану паралімпійців у залежності від цілей корекційної програми, оцінка роботи групи та кожного спортсмена зокрема. На першому занятті запроваджуються



- Перша група –паралімпійці із ураженням опорно-рухового апарату, які мають високий рівень тривожності;
- Друга група –паралімпійці із ураженням опорно-рухового апарату, які мають низький рівень тривожності;
- Третя група –паралімпійці із ураженням опорно-рухового апарату, які мають низький, середній і високий рівень тривожності.

Графік проведення диференційованої програми-тренінгу «Управління тривожністю», який був запропонован для подальшого проведення із паралімпійцями співпадає з проведенням навчально-тренувальних зборів. Це надало нам можливість провести повторний курс диференційованої програми-тренінгу «Управління тривожністю» з варіаціями у вправах, які були запропоновані спортсменам на попередньому етапі.

У таблиці 1 представлені етапи діагностичної і корекційної роботи із паралімпійцями із ураженням опорно-рухового апарату.

Таблиця 1

**Диференційованна програма-тренінгу «Управління тривожністю»**

№ етапу	Тривалість етапу	Диференціація по групах	Психологічне втручання
I	9 днів	Діагностика стану спортсменів за методиками: - методика індивідуальних типологічних особливостей по Г. Айзенка; - методика вивчення рівня тривожності Спілбергера-Ханіна; - шкала змагальної особистісної тривожності Р.Мартенсона; - анкета перевірки рівня тривожності; - педагогічне спостереження; - психологічне інтерв'ю. Кількість – 46 чоловік	Отримання первинних даних стану паралімпійців із ураженням опорно-рухового апарату за методами дослідження. Розробка диференційованою програмою-тренінгу «Управління тривожністю».
II	Через 3 місяці 9 днів + 1 день	1-а група – спортсмени з високим рівнем тривожності Кількість – 15 чоловік	9 занять програми-тренінгу «Управління тривожністю» для зниження рівня тривожності (кожен день)
		2-а група – спортсмени з низьким рівнем тривожності Кількість – 15 чоловік	9 занять програми-тренінгу «Управління тривожністю» для підвищення рівня тривожності(кожен день)
		3-я група – спортсмени з середнім рівнем тривожності Кількість – 16 чоловік	Педагогічне спостереження, психологічне інтерв'ю, психологічна діагностика

**Висновки.** Структура і сутність компонентів змісту професійної діяльності фахівця фінансового профілю визначають структуру і сутність компонентів моделі спеціаліста, які, у свою чергу, визначають структуру і сутність компонентів змісту професійної підготовки майбутнього фахівця фінансового профілю у вищому навчальному закладі. Тому ключові компоненти змісту професійної підготовки майбутнього фінансиста, адекватні ключовим компонентам професійної діяльності і моделі фахівця фінансового профілю і будуть блоками змісту професійної підготовки. Причому блоки змісту професійної підготовки в даному випадку нами визначаються як блоки конкретних навчальних дисциплін. Зауважимо, що на зміст професійної підготовки фахівця фінансового профілю впливає також структура науково-предметних знань з фінансів як науки.

Для встановлення оптимального набору навчальних дисциплін професійної підготовки потрібно: визначити функціональну структуру професійної діяльності фахівця у відповідності з рівнем його кваліфікації; визначити структуру узагальненого об'єкту діяльності; виділити елементи сукупної структури професійної підготовки; поглиблено розкрити кожний з даних елементів; спираючись на структуру науково-предметних фахових знань визначити логіку та послідовність вивчення конкретних дисциплін.

Подальшого дослідження потребує педагогічне конструювання освітніх професійних програм навчального закладу підготовки майбутніх фахівців фінансового профілю та навчальних програм конкретних навчальних дисциплін з включенням в них педагогічних технологій навчання.

**Резюме.** У статті обгрунтовано теоретичні основи формування змісту професійної освіти майбутнього фахівця фінансового профілю. У системі добору та побудови змісту освіти виділені та обгрунтовані такі компоненти: джерела змісту; чинники, що впливають зміст освіти; принципи добору змісту освіти; критерії, як безпосередні інструменти визначення конкретного змісту навчального матеріалу; методи добору змісту навчального предмету, які нерозривно пов'язані з методами його побудови. **Ключові слова:** вища освіта, зміст освіти, професійна підготовка, джерела змісту освіти, принципи добору змісту, методи побудови змісту освіти.

**Резюме.** В статье обоснованы теоретические основы формирования содержания профессионального образования будущего специалиста финансового профиля. В системе отбора и построения содержания образования выделены и обоснованы следующие компоненты: источники содержания; факторы, влияющие содержание; принципы отбора содержания образования; критерии, как непосредственные инструменты определения конкретного содержания учебного материала, методы отбора содержания учебного предмета, которые неразрывно связаны с методами его построения. **Ключевые слова:** высшее образование, содержание образования, профессиональная подготовка, источники содержания образования, принципы отбора содержания, методы построения содержания образования.

**Summary.** In the article the theoretical basis of the content of training future specialist financial profile was grounded. The system of selection and construction of educational content selected and justified the following components: content sources, factors affecting the content, principles of selection of educational content; criteria as direct tools for identifying the specific content of training material, methods of selecting the content of the subject, which is inextricably linked with the methods of

its construction. **Keywords:** higher education, meaning education, training, sources of curriculum, principles of selection of content, methods of curriculum.

#### Література

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб.: Златоуст, 1999. – 472 с.

2. Бабанский Ю.К., Поташник М.М. Оптимизация педагогического процесса. - К.: Рад. школа, 1983. - 287 с.

3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод, пособие / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

4. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика: Методология, теория, практика / Б. С. Гершунский. – К.: Вища школа, 1986. – 200 с.

5. Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”) // Освіта. – 1993. – № 44–46. – С. 2.

6. Закон України “Про вищу освіту” [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради України. – 2002. – №20. – Режим доступу: <http://www.sumdu.edu.ua/ua/general/low/zakon/ZU2984.doc>

7. Краевский В. В. Методологические основы построения теории содержания общего среднего образования и ее основные проблемы / В.В. Краевский // Теоретические основы содержания общего среднего образования: под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – С. 40-59.

8. Леднев В.С. Содержание образования: учеб. пособие. - М.: Высшая школа, 1989. - 360 с.

9. Скаткин М. Н. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы / М. Н. Скаткин, В. В. Краевский. – М.: Знание, 1981. – 95 с.

Подано до редакції 12.03.2012

УДК 371. 811.161

### КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

*Рускуліс Лілія Володимирівна,*

*кандидат педагогічних наук*

*Миколаївський національний*

*університет імені В. О. Сухомлинського*

**Постановка проблеми.** Стратегічні завдання освіти в Україні – створити умови для досягнення якісно нового рівня знань державної та інших мов, розробити нові підходи до навчання української мови, урахувавши євроінтеграційні процеси, що відбуваються в сучасній вищій школі. Зростання соціальної ролі молоді людини, її активне творче самовиявлення зумовлюють необхідність формування комунікативно компетентної мовної особистості. На це орієнтовує програма «Освіта (Україна ХХІ століття)», положення Національної доктрини розвитку освіти в Україні, Державний стандарт мовної освіти, концепція когнітивної й комунікативної методик, профільного навчання. Мовна освіта нині покликана формувати у студентів стійку мотивацію до вивчення мови, спираючись на мовленнєву, мовну, соціокультурну та діяльну компетенції [5, с. 49].

Компетентнісний підхід забезпечує формування низки компетенцій, якими

При розробці психокорекційної програми ми спиралися на наступні педагогічні принципи:

- системності корекційних, профілактичних і розвиваючих завдань;
- єдності корекції та діагностики;
- пріоритетності корекції казуального типу;
- діяльнісний принцип корекції;
- урахування віково-психологічних і індивідуальних психологічних і фізіологічних особливостей спортсменів з ураженням опорно-рухового апарату;
- комплексності методів психологічного впливу;
- активного притягання найближчого соціального оточення (*тренери*) до участі у корекційній програмі;
- спирання на різні рівні організації психічних процесів, принцип програмного навчання;
- вікових складностей, принцип урахування об’єму і ступень різноманітності матеріалу;
- урахування емоційної складності матеріалу;
- єдності поступовості та рубіжності у нарощуванні психічного навантаження [3, 4].

Було встановлено, що для здійснення більш ефективного впливу у нашій програмі за основу ми брали загальну модель корекції з використанням деяких моментів типової та індивідуальної моделі корекції (інтегральний підхід). Програму склали самостійно для кожної групи, визначали мету та завдання кожного етапу корекції. Кожну зустріч обмірковували, намічали орієнтири результату досягнень для переходу на наступний етап корекції. Такі програми називаються вільними, вони орієнтовані на теперішній час [4].

У своїй програмі ми використовували стандартний психокорекційний комплекс. Який включає у себе чотири основних блоки: діагностичний, установочний, корекційний, блок оцінки ефективності корекційних впливів.

На основі отриманих даних за методиками дослідження рівня тривожності Спілбергера-Ханіна і шкали змагальної особистісної тривожності Р. Мартенсома розроблена диференційована психологічна програма-тренінг «Управління тривожністю». Ця програма відноситься до інтерактивного навчання з активним включенням у роботу паралімпійців із вадами опорно-рухового апарату.

Тренінг складається із 9 занять. Оптимальний час проведення занять 45 хвилин на добу, тривалість 9 діб. Програма-тренінг проходила під час навчально-тренувальних зборів. Як свідчать дані оцінки ефективності тренінгових програм – оптимальна тривалість для навчального тренінгу складає два робочих дні. Спортивна діяльність має свої особливості, графік тренування і відпочинку, особливості спортивного середовища. У нашій роботі був обран оптимальний графік проведення диференційованої програми-тренінгу, з урахуванням особливостей спортивного графіку і функціонування організму і психіки паралімпійців з ураженням опорно-рухового апарату. За результатами наукової роботи було встановлено, що заняття пролонговані у часі дають більш стійкий результат, ніж заняття, які тривали протягом двох діб.

У диференційованій психологічній програмі-тренінгу «Управління тривожністю» приймали участь три групи:

У сучасній психології спорту проблема тривожності та її корекції є однією з центральних. Тривожність, як стан, має руйнівний вплив на усі етапи спортивної діяльності. Через високий рівень прагнення до безпеки, втрачається рішучість, ініціативність, що пригнічує особисту креативність і здібність до ризику. Наслідком цього стану стають завідомо занижені цілі та завдання, які спортсмен і тренер ставлять на змаганнях. Саме це приводить до зниження енергетичного потенціалу. Результатом такої динаміки стає відсутність повної реалізації потенціалу під час змагального періоду. Крім цього, високий рівень тривожності блокує гармонічну соціалізацію і перешкоджає розвитку його позитивної самооцінки [2, 3, 6]. Встановлено, що підвищений стан тривожності негативно впливає на м'язове напруження, порушення координації, зміну концентрації та рівень уваги, впливає на стиль уваги [5, 7].

У сучасній науковій літературі існують протиріччя про вплив фізичної культури на психологічний стан особистості паралімпійців з ураженням опорно-рухового апарату під час занять. Деякі автори говорять про те, що заняття фізичною культурою для людини з обмеженими можливостями благоприємно впливає на їх психоемоційний стан. В той же час існують публікації, які доводять, що спортивна діяльність (спорт вищих досягнень) пагубно впливає на фізичний і психічний стан спортсмену завдяки предельним фізичним і психічним навантаженням [1].

Інші спеціалісти надають данні про те, що заняття спортом для людини з обмеженими можливостями є безпосередньою психологічною допомогою. По цій причині до роботи із даною категорією спортсменів психологи залучаються досить рідко. У зв'язку з цим існує багато проблем, які пов'язані із психокорекційною роботою із спортсменами з ураженням опорно-рухового апарату. Головною проблем є відсутність психологічного портрету спортсмена з обмеженими можливостями. Характеристики, які представлені у доступних літературних джерелах, стосуються виключно «здорових» спортсменів. Зрозуміло, що спортсмени з обмеженими можливостями мають свої специфічні особливості, які притаманні лише їм, і у деяких особливостях мають схожість із «здоровими» спортсменами.

У зв'язку з цим актуальною є проблема розробки науково-обґрунтованої методики використання психолого-педагогічних методів для оцінки тривожності та розробки методики яка б позитивно впливала та підтримувала позитивний емоційний стан паралімпійців у навчально-тренувальному процесі.

**Мета** – розробити психокорекційну програму на основі дослідження тривожності паралімпійців з ураженням опорно-рухового апарату.

**Об'єкт дослідження:** паралімпійці з вадами опорно-рухового апарату, що займаються різними видами спорту та входять до складу збірних областей і збірної України на базі "Інваспорту".

**Предмет дослідження:** особливості стану тривожності психоемоційної сфери паралімпійців із ураженнями опорно-рухового апарату та засоби її психолого-педагогічної корекції.

У дослідженні приймало участь 46 паралімпійців, які мають ураження опорно-рухового апарату, віком від 20 до 30 років.

Нами розробилась та була впроваджена диференційована психологічна програма-тренінг «Управління тривожністю» для корекції тривожності паралімпійців з вадами опорно-рухового апарату, які займаються ігровими видами спорту.

має оволодіти кожен мовець. У Загальноєвропейській рекомендації з мовної освіти виділяють загальні компетенції (знання світу, соціокультурні знання, практичні знання і навички) та лінгвістичні, комунікативні, соціолінгвістичні, дискурсивні та інші компетенції [3, с. 8].

Успіх комунікативної компетенції великою мірою залежить від компетенції адресата і адресанта. Виділяють чотири її типи:

1) предметна компетенція – розуміння предметного (феноменального) світу, тобто його складових, їхніх системних і структурних зв'язків, функцій, тенденцій розвитку і змін тощо; це орієнтація людини у фізичному світі, без якої неможлива будь-яка комунікація;

2) культурна компетенція – орієнтація в базових елементах культури, крізь які усвідомлюється предметний світ носіями мови;

3) мовна компетенція;

4) комунікативна компетенція [1, с. 122].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблеми розвитку комунікативної лінгвістики та формування комунікативної компетенції висвітлено у працях мовознавців: Н. Бабич, Ф. Бацевича, Л. Булаховського, Б.Головіна, А. Коваль, Л. Мацько, О. Селіванової та ін. У лінгводидактиці питання комунікативного підходу до навчання мови, комунікативної компетенції розглядали О. Біляєв, Є.Голобородько, О. Горошкіна, С. Караман, В. Мельничайко, М. Пентиліук, Т. Симоненко, М. Стельмахович.

**Метою** нашої статті є з'ясування суті та структури компетентнісного підходу до формування комунікативної компетентності майбутніх учителів-філологів.

**Виклад основного матеріалу.** У мовознавчій літературі, *комунікація* – смисловий та ідеально-змістовий аспект соціальної взаємодії; обмін інформацією в різноманітних процесах спілкування; процес, у якому учасники оперують значеннями за допомогою символічних повідомлень [1, с. 28]; цілеспрямований процес інформаційного обігу між двома і більше сутностями за допомогою певної семіотичної системи [6, с. 552], а *компетенція* – добра обізнаність із чим-небудь, відтак, *компетентний* – який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний [2, с. 560]. Звідси, *комунікативна компетенція* – сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах і з різними комунікантами, а також знань вербальних і невербальних засад інтеракцій, умінь їх ефективного застосування у конкретному спілкуванні у ролі адресанта і адресата [1, с. 124]; здатність користуватися мовою залежно від ситуації, особлива якість мовленнєвої особистості, набута в процесі спілкування або спеціально організованого навчання [7, с. 70].

Поняття комунікативної компетенції виникло у результаті подальшого розвитку поняття «мовна компетенція», введеного Н.Хомським, щоб підкреслити характер мовленнєвої діяльності в опозиції до пануючого сосюрівського розуміння мови [1, с. 15]. Ця теорія мала багато послідовників та критиків. За Н.Хомським, мовна компетенція – це факт індивідуального світосприйняття. Вона формувалася внаслідок взаємодії вроджених знань і пасивно засвоюваного мовного матеріалу. Представники інших шкіл поняття «мовна компетенція» розглядали не як вроджене явище, а як результат процесу соціалізації, відносячи до цього поняття уміння оперувати засобами мови, тобто добирати ситуації спілкування, дотримуватися норм розмовно-

літературного чи писемно-літературного мовлення; навички й уміння автоматичного, швидкого, легкого і доречного вживання мовних засобів; здатність утворювати нові мовні форми; здатність до рецептивних і продуктивних видів комунікації; здатність тих, хто говорить, до аутокорекції; володіння всіма стильовими засобами мови тощо [1, с. 124].

Кладучи в основу характеристики – автономність/самостійність видів мовленнєвої діяльності Т. Симоненко виділяє кілька видів комунікативної компетенції: комунікативна компетенція слухача; комунікативна компетенція читача та того, хто пише; комунікативна компетенція читача; комунікативна компетенція мовця, читача та слухача; комунікативна компетенція слухача, того, хто пише, читача; комунікативна компетенція мовця, того, хто пише, читача; комунікативна компетенція слухача та мовця [5, с. 55].

Як зазначає Ф. Бацевич, комунікативна компетенція залежить від:

- комунікативних інтенцій (утримування в пам'яті сказаного й постійна кореляція плину спілкування з метою мовця, його проміжними і кінцевими результатами);

- дотримання комунікативних стратегій, що дають змогу досягти необхідного результату комунікації;

- знання особистості співбесідника; зворотного зв'язку в комунікації, що передбачає врахування психологічних особливостей (темпераменту, переваг, уподобань тощо) адресата, його соціальних ролей;

- уміння долати психологічні «фільтри», розбивати психологічні «щити»; уміння володіти навичками декодування «мови тіла» співбесідника (паралінгвістичних засобів) тощо;

- постійної орієнтації в умовах та ситуації спілкування; орієнтації і підтримання самого процесу спілкування, тобто контролю за цим процесом; контролю власної мовленнєвої поведінки, емоцій тощо;

- навичок та уміння завершення комунікації, виходу з неї, контролю над посткомунікативними ефектами тощо [1, с. 124-125].

На думку М. Пентилюк, комунікативна компетенція складається з: *мовленнєвої компетенції* (уміння застосовувати знання мови на практиці, користуватися мовними одиницями); *мовної компетенції* (знання одиниць мови та правил їх поєднання); *предметної компетенції* (уміння на основі активного володіння загальною лексикою відтворювати у свідомості картину світу); *прагматичної компетентності* (здатність до здійснення мовленнєвої діяльності, зумовленої комунікативною метою, до вибору необхідних форм, типів мовлення, врахування функціонально-стилістичних різновидів мовлення) [5 с. 215; 7, с. 70].

У процесі засвоєння мови студенти набувають знань про саму мову, її граматичну структуру і словниковий склад, історію та закони її розвитку; одержують уявлення про роль мови в ментальності українського народу, в його суспільному житті, розвитку інтелекту людини тощо. Це і становить їхню мовну компетентність [4, с. 12].

Реалізація мови здійснюється у процесі мовлення, або мовленнєвої діяльності. М. Пентилюк зазначає, що «мовленнєва діяльність – сукупність психофізичних дій організму людини, що спрямовуються на сприймання і розуміння мовлення або породження його в усній чи писемній формі [4, с. 12]. Мовленнєва діяльність (аудіювання, говоріння, читання, письмо) спирається на мовні знання. На думку авторів концепції мовної освіти в Україні, «метою

belong to the criteria, which are related to a teacher's activity: readiness for educational-playing activity; capacity for emotionally-volitional control of game playing process and its result; built-up game playing qualities, knowledge and skills. The criteria which are related to pupil's activity are orientation to game playing interaction; subjunctiveness; readiness for self-changing; intellectual development; well-developed basic representational systems with kinaesthetic actualization. **Keywords:** didactic manipulative games, combined subject, game playing competence.

#### Література

1. Гордієнко-Митрофанова І.В. Репрезентативні системи та особливості використання маніпулятивних матеріалів / І.В. Гордієнко-Митрофанова // Гуманізація навчально-виховного процесу: Зб. наук. праць. / Слов'янський державний педагогічний університет. – Слов'янськ, 2006. – Вип. XXXII. – С. 190-200.

2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Ученик для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – м.: Логос, 2005. – 384 с.

3. Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа – вуз – послевузовское образование) / науч. ред. проф. И.А. Зимняя; Материалы XVI научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 130 с.

4. Борисова Н.В., Бугрин В.П., Кузов В.Б. Подготовка тьюторов. Игротехника в деятельности тьютора: размышления и опыт исследования. [http://www.ou-link.ru/654/bulletin\\_654\\_17/tutor.htm](http://www.ou-link.ru/654/bulletin_654_17/tutor.htm).

5. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ А.П. Панфилова; под общ. ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «академия», 2006. – 368 с.

6. Фролов Ю.В., Мохотин Д.А. Компетентностная модель как основа качества подготовки специалистов / Ю.В. Фролов, Д.А. Мохотин // Высшее образование сегодня. 2004. №8. – С. 34-41.

Подано до редакції 12.03.2012

УДК 378.2

### ІННОВАЦІЙНІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ШЛЯХИ У ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТОДИКИ ТРЕНУВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ПАРАЛІМПІЙЦІВ З УРАЖЕННЯМ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

*Шуба Людмила Вікторівна,*  
старший викладач

*Запорізький національний технічний університет*

*Шуба Вікторія Вікторівна*

*Дніпропетровський державний інститут фізичної культури і спорту*

**Актуальність.** Проблема тривожності та її корекції є досить актуальним питанням у педагогіці, психології і фізичній реабілітації протягом останніх десятиліть. Це пов'язано із впливом різних чинників на розвиток суспільства, науки і діяльності в цілому [1].

самореабілітація; *інтелектуальний розвиток* учня за показниками: здібність до узагальнення, синтезу й класифікації, наочно-дійове й наочно-образне мислення, образна й тактильна пам'ять, увага; *розвиненість головних репрезентативних систем учня* з актуалізацією кінестетично-дотикової.

**Висновки.** Розроблена система критеріїв і показників ігротехнічної компетентності сукупного суб'єкта навчально-ігрової діяльності під час організації дидактичних ігор-маніпулятивів у навчальному процесі загальноосвітньої школи містить критерії, які є загальними для дидактичних ігор, і критерії, які відображають специфіку безпосередньо ігор-маніпулятивів. До останніх належать володіння вчителем ігротехнічними знаннями й уміннями, інтелектуальний розвиток учня, розвиненість головних репрезентативних систем учня з актуалізацією кінестетично-дотикової. Основу системи критеріїв і показників ігротехнічної складають компоненти соціальної компетентності, обґрунтовані в працях І.О.Зимньої.

**Резюме.** Стаття присвячена розробленню системи критеріїв і показників ігротехнічної компетентності сукупного суб'єкта навчально-ігрової діяльності під час організації дидактичних ігор-маніпулятивів у навчальному процесі загальноосвітньої школи. Система критеріїв і показників розроблена з позиції компетентнісного підходу. Критерії співвіднесені з компонентами соціальної компетентності, опрацьованими І.О. Зимною. До критеріїв, що пов'язані з діяльністю вчителів, віднесені: готовність до навчально-ігрової діяльності; здатність до емоційно-вольової регуляції ігрового процесу та його результату; сформованість ігротехнічних якостей; володіння ігротехнічними знаннями й уміннями. До критеріїв, що пов'язані з діяльністю учнів, – спрямованість на ігрову взаємодію; суб'єктність; готовність до самозмінення; інтелектуальний розвиток; розвиненість головних репрезентативних систем з актуалізацією кінестетично-дотикової. **Ключові слова:** дидактичні ігри-маніпулятиви, сукупний суб'єкт навчально-ігрової діяльності, ігротехнічна компетентність.

**Резюме.** Стаття посвячена разработке системы критериев и показателей игротехнической компетентности совокупного субъекта учебно-игровой деятельности во время организации дидактических игр-манипулятивов в учебном процессе общеобразовательной школы. Система критериев и показателей разработана с позиции компетентностного подхода. Критерии соотношены с компонентами социальной компетентности, разработанными И.А.Зимней. К критериям, которые связаны с деятельностью учителя, отнесены: готовность к учебно-игровой деятельности; способность к эмоционально-волевой регуляции игрового процесса и его результата; сформированность игротехнических качеств; владение игротехническими знаниями и умениями. К критериям, которые связаны с деятельностью учеников, – направленность на игровое взаимодействие; субъектность; готовность к самоизменению; интеллектуальное развитие; развитость основных репрезентативных систем с актуализацией кинестетично-тактильной. **Ключевые слова:** дидактические игры-манипулятивы, совокупный субъект учебно-игровой деятельности, игротехническая компетентность.

**Summary.** The article is dedicated to development of the system of criteria and characteristics of game playing competence of the combined subject of educational-playing activity in didactic manipulative games in the educational process of comprehensive school. The system of criteria and characteristics has been built basing on the competence approach. The criteria have been correlated with the components of social competence, developed by I.A. Zimnyaya. The following

навчання рідної мови в середній школі є формування особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами при сприйнятті (слуханні і читанні), створенні (говорінні і письмі) висловлювань у різних сферах мовлення, тобто у забезпеченні її всебічної мовленнєвої компетентності [1, с. 13].

Слід зазначити, що мовленнєва компетентність – поняття комплексне. Вона, спираючись на мовну компетентність, містить цілу систему мовних умінь (уміння вести діалог, сприймати і будувати усні і писемні монологічні та діалогічні висловлювання різних типів, стилів і жанрів), що слугуватимуть студентам для спілкування у різноманітних життєвих ситуаціях. Мовленнєва компетентність кожної особистості виявляється у виробленні умінь користуватися усною та писемною літературною мовою, багатством її виражальних засобів залежно від мети висловлювань і сфери суспільного життя [4, с. 13].

До найважливіших умінь, що складають основу мовленнєвої компетентності фахівця відносять:

1. Уміння вести діалог, дотримуючись вимог мовного етикету в різних життєвих ситуаціях (у дружньому колі, в аудиторії, класі, на перерві, у розмові з батьками, у ситуації безпосереднього спілкування на зборах, виробничих засіданнях, ділових зустрічах, розмовах телефоном тощо).

2. Уміння створювати усні монологічні висловлювання (вести урок), реалізувати різні форми позааудиторної роботи, висловити своє ставлення до обговорюваного питання, дати певні роз'яснення з фаху тощо.

3. Уміння адекватно сприймати на слух діалог і монолог, що передбачає зосередження уваги на осмисленні висловлення (теми, фактів, доказів головного і другорядного, логіки викладу), використання різних прийомів фіксації почутого (запис ключових слів, плану висловлення, статистичних даних) залежно від комунікативного завдання (участь у дискусії, передача інформації іншому, використання її у своїй роботі).

4. Уміння створювати письмові тексти різних стилів, типів і жанрів.

5. Уміння користуватися різними видами читання [5, с. 170-171].

До складових комунікативної компетентності Ф. Бацевич також пропонує віднести: *дискурсивну компетенцію* (здатність поєднувати повідомлення у зв'язні дискурси); *соціолінгвістичну компетенцію* (здатність розуміти і продукувати мовлення у конкретному соціолінгвістичному контексті спілкування); *іллокутивну компетенцію* (здатність реалізовувати комунікативні наміри, використовуючи структуру повідомлення (мовленнєвого акту); *стратегічну компетенцію* (уміння брати ефективну участь у спілкуванні, добираючи правильну стратегію і тактику спілкування); *соціокультурну компетенцію* (уміння використовувати соціокультурний контекст: звичаї, норми, ритуали, соціальні стереотипи) [1, с. 124-125].

Комунікативна компетентність – це не вроджена здатність, а сформована взаємодія мовця із соціальним середовищем у процесі набуття ним соціально-комунікативного досвіду, це знання, уміння й навички, необхідні для розуміння чужих і породження власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам і ситуаціям спілкування [5, с. 231].

На нашу думку, у контексті формування комунікативної компетентності майбутнього учителя української мови доцільним буде розкриття поняття «мовна особистість». Мовна особистість – це такий носій мови, який добре

володіє системою лінгвістичних знань (має знання і володіє низкою відповідних правил), репродукує мовленнєву діяльність, має навички активної роботи зі словом, дбає про мову й сприяє її розвитку; це мовець, який забезпечує розширення функцій мови, творення україномовного середовища в усіх сферах суспільного життя, виявляє природне бажання повернутися у повсякденному спілкуванні до рідної мови, до відродження культури, традицій народу, до вироблення зразків висококультурного інтелектуального спілкування літературною мовою [7, с. 86].

Як підкреслює М. Пентилюк, на сучасному етапі розвитку лінгводидактики зростає роль у формуванні особистості, яка вміє здобувати інформацію із різних джерел, засвоювати, поновлювати та оцінювати її, застосовувати способи пізнавальної та творчої діяльності. Мовна особистість виявляє себе в актах мовленнєвої діяльності, що формується під впливом психологічних процесів. Національний компонент особистості дозволяє розглядати мовленнєву діяльність під кутом національно-культурної специфіки враховувати етнолінгвістичні, етнопедагогічні та етнопсихологічні чинники. Це насамперед національний спосіб мислення, національна свідомість і самосвідомість, національний характер, український менталітет, національно-культурна мотивація та ін. Формування національно-мовної особистості здійснюється засобами рідної мови, роль якої у мовній освіті сучасної молоді важко переоцінити.

У розвитку мовної особистості важливими є психологічні передумови засвоєння комунікативних умінь і навичок. Найголовніші з них такі:

1. Позитивне ставлення студентів до процесу навчання (є інтерес до предмета, підтримується стала увага, не порушується темп навчальної роботи).

2. Процеси безпосереднього чуттєвого ознайомлення з матеріалом (у мові – це словесна і схематична наочність, ТЗН, контекст).

3. Процес мислення (активізація конкретного й абстрактного, понятійного і художнього мислення, сприйняття, осмислення і розуміння матеріалу).

4. Запам'ятовування і збереження здобутої інформації, здатність до її відтворення з виявленням індивідуальних мовленнєвих здібностей [5, с. 59-60].

Формування комунікативної компетенції вимагає комунікативного підходу до навчання мови. Основними її положеннями є: лінгвістична наука про мову і мовлення та їх функції у спілкуванні; теорія мовленнєвої діяльності; мовленнєве спілкування та його різновиди; інтерактивне навчання й текстова основа занять у ВНЗ; комунікативна мовленнєва, мовна, соціокультурна й діяльнісна (стратегічна) компетенція студентів [5, с. 227].

Комунікативна методика зорієнтована на посилення практичної спрямованості змісту навчання мови, надання пріоритету формування у студентів умінь і навичок спілкуватися в різних сферах соціального життя. Своєрідність цієї методики полягає в оволодінні майбутніми вчителями української мови всіма формами і видами мовленнєвої діяльності з метою спілкування [5, с. 226].

Теоретичною базою комунікативної методики є комунікативна лінгвістика – розділ і водночас напрям сучасної науки про мову, предметом якого є процеси спілкування людей із використанням живої природної мови, а також з урахуванням усіх наявних складових комунікації (фізичних, фізіологічних, соціальних, контекстних, ситуативних та ін.) [1, с. 8]. Комунікативна лінгвістика передбачає розгляд питань про складові комунікативного акту

Беручи до уваги викладене вище визначимо критерії сформованості ігротехнічної компетентності сукупного суб'єкта навчально-ігрової діяльності, за якими оцінюватиме ефективність організації дидактичних ігор-маніпулятивів у навчальному процесі. Критерії, що пов'язані з діяльністю вчителів:

- *готовність* учителя до навчально-ігрової діяльності за показниками: прагнення замінювати «трансляцію» інформації навчанням діяльності і в діяльності; бажання будувати взаємодію з учнями на основі партнерства й рівності; потреба подобатися, справляти враження, займати активну позицію в ігровому процесі; інтерес до кожного учня, зацікавленість у самостійних діях учнів; нахил до оволодіння навчально-ігровою діяльністю;

- *здатність учителя до емоційно-вольової регуляції* ігрового процесу та його результату за показниками: стриманість, врівноваженість, самостійність (стосовно власних емоційних реакцій в межах обраної ролі); дисциплінованість, цілеспрямованість (як підпорядкування цілям ігрового процесу, ігровому режиму); швидкість реакції (як миттєве реагування на несподівано виниклі в процесі гри ситуації); рішучість, наполегливість, вимогливість, енергійність, відповідальність, реактивність (реактивна позиція вчителя як участь у спільній дії);

- *сформованість ігротехнічних якостей* вчителя. Показниками цього критерію є педагогічний професіоналізм як схильність особистості до оволодіння різними педагогічними нововведеннями; прогресивність поглядів як ставлення до використання сучасних освітніх технологій в організації навчального процесу; схильність до імпровізації як публічної діяльності, в результаті якої без підготовки створюється новий продукт; менеджерська компетентність як уміння професійно здійснювати керування навчально-ігровим процесом; комунікабельність як здатність встановлювати контакти, зв'язки, стосунки; адаптивність як здатність до гнучкої переорієнтації змісту й технологій навчання; володіння психологічними позиціями й ігровими ролями; рефлексія;

- *володіння вчителем ігротехнічними знаннями*: предметні знання (знати, що таке дидактичні ігри взагалі й дидактичні ігри-маніпулятиви зокрема); суб'єктні знання (психолого-педагогічні знання про ідеальний сукупний суб'єкт навчально-ігрової діяльності); процедурні знання (знати, як застосовувати й використовувати дидактичні ігри взагалі й дидактичні ігри-маніпулятиви зокрема; ціннісно-змістовні знання (знати, для чого й чому слід використовувати дидактичні ігри взагалі й дидактичні ігри-маніпулятиви зокрема).

Класифікація знань дана за Ю.В.Фроловим [6, 35-39];

- *володіння ігротехнічними уміньми* як заснована на знаннях і навичках готовність учителя виконувати навчально-ігрову діяльність в мінливих умовах її перебігу: спеціальні ігротехнічні уміньми; організаторські уміньми; рефлексивно-перцептивні уміньми.

А також критерії, що пов'язані з діяльністю учнів: *спрямованість учня на ігрову взаємодію* за показниками: висока емоційність, відчуття співпричетності, контакт очей, висока ступінь мобілізації, відкрита поза, прибудова «на рівних»; *суб'єктність* учня за показниками: навчальна мотивація, свідомість, ініціативність, включеність у завдання, самостійність, здатність до аналізу власної діяльності; *готовність учня до самозмінення* за показниками: самовизначення, самоорганізація, самореалізація,

гнучкої переорієнтації змісту й технологій навчання [4].

Для даного дослідження базовим є також розуміння компетентності, де головною складовою в структурі якості особистості є досвід виконання соціальних ролей і функцій, що забезпечує діяльнісно-творчий аспект освіченої особистості, а в нашому випадку психологічних позицій і ігрових ролей, адекватних навчально-ігровій діяльності. Узагальнення праць з питань ігрового моделювання (А.П.Панфілова, Т.А.Кривко-Апінян та ін.), розвивального навчання (В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, Г.О.Цукерман та ін.), проблеми розробки професіограми педагога (А.К.Маркова) надало підстави для висновку, що успішна організація дидактичних ігор-маніпулятивів здійснюється вчителем через реалізацію ним психологічних позицій «гуманіста», «творця-дослідника» й «психолога» та ігрових ролей «тренера», «запасного гравця/ гравця», «арбітра» під час розв'язання педагогічних задач, адекватних навчально-ігровій діяльності, – постановка ігрового завдання й регламентація спільної діяльності учасників навчально-ігрового процесу, розв'язання «ігро-навчального» завдання, аналіз навчально-ігрового завдання. Організуючі власну діяльність і діяльність учнів, учитель додержується принципу «прихованого дидактизму», за яким забезпечується перехід від ігрового завдання до навчально-ігрового через розв'язання його як «ігро-навчального», де друга складова (навчальна) залишається прихованою від учнів, завуальованою. Навчально-ігрові завдання стосуються різних складових навчально-ігрового матеріалу та дії з ним; їх зміст співвідноситься з педагогічними задачами, які розв'язує вчитель розвивального навчання, що «бачить в дитині не *tabula rasa*, а людину, з якою належить домовлятися про загальні підстави спільної дії» (Г.О.Цукерман). Кожній педагогічній задачі відповідає своя психологічна позиція й ігрова роль, у яких учитель випрацьовує внутрішню прийнятну форму поведінки, схему навчальної взаємодії й лінії співпраці, характер педагогічного спілкування й способи навчально-ігрової діяльності. Таким чином, педагогічні задачі виступають для вчителя механізмом побудови навчально-ігрової діяльності на основі ігор-маніпулятивів і особливою формою «входження» в навчально-ігровий процес як його самого, так і учня. Застосування й використання дидактичних ігор-маніпулятивів у навчальному процесі передбачає, з одного боку, організацію власних дій учителя через побудову й саморегуляцію ігротехнічних дій під час навчально-ігрової діяльності, а з другого, – організацію вчителем діяльності учнів, що забезпечує розвиток і саморозвиток їхньої ігротехнічної компетентності. Отже, в рамках компетентнісного підходу ігротехнічна діяльність вчителя дійсно стає змістом субкомпетентності, яка є невід'ємною частиною професійної компетентності вчителя, що дозволяє визначити ігротехнічну компетентність сукупного суб'єкта як його інтегральну якість, що виявляється в готовності й здатності до навчально-ігрової діяльності, ядром якої є інтерактивність суб'єкта. Зауважимо, що інтерактивність розуміється як групова й міжгрупова діяльність: усі рішення приймаються учасниками разом – спочатку індивідуально, потім у групах, а потім усім колективом. В інтерактивному навчанні важливо також те, що змінюється роль учителя. Його активність поступається місцем активності учнів, а задача учителя як організатора гри – зовнішнє керування всім ігровим процесом навчання й розвитку за допомогою співорганізації учасників, створення умов для їхньої ініціативи й творчості [5, с. 45-46].

(мовний код – дискурс, текст, повідомлення; елементи інших знакових систем – невербальне спілкування), складові комунікації, що пов'язані з риторикою мовлення (стилем спілкування, риторичними якостями мовлення, функціональними стилями мовлення); практичними аспектами аналізу комунікативних ситуацій (складовими комунікативного паспорту учасників спілкування, комплексним комунікативним аналізом конкретних ситуацій спілкування). Саме ці теоретичні знання, на нашу думку формуватимуть комунікативну компетенцію студентів-філологів.

Комунікативна методика спирається на загальні закономірності навчання української мови: постійна увага до матерії мови, її звукової системи; розуміння семантики мовних одиниць; здатність засвоювати норму літературної мови; оцінка виражальних можливостей рідної мови; розвиток мовного чуття, дару слова; випереджаючий розвиток усного мовлення; залежність мовленнєвих умінь і навичок від знань граматики і словникового складу мови [4, с. 22]. Проведені дослідження переконують, що ефективність формування комунікативної компетентності студентів залежить від урахування загальнодидактичних (науковість, систематичність і послідовність, наступність і перспективність, зв'язок теорії з практикою, наочність, доступність, свідомість) та специфічних принципів навчання. До специфічних принципів слід віднести: взаємозалежність усної та писемної форм мовлення, принцип міжпредметних зв'язків, комунікативної спрямованості, взаємозв'язок у вивченні всіх стилів української мови, навчання на мовленнєвих зразках, поєднання мовного тренування з мовленнєвою практикою, взаємозв'язку основних видів мовленнєвої діяльності, професійного спрямування навчального матеріалу.

*Принцип взаємозв'язку усної та писемної форм мовлення.* Ознайомлення з лінгвістичними основами мовлення повинно переконувати студентів у єдності усної та писемної форм мовлення, одночасно демонструючи й відмінність у функціонуванні; про словниковий склад, морфологічну, синтаксичну та стилістичну будову.

*Принцип міжпредметних зв'язків* вимагає формування комунікативної компетентності у тісному зв'язку з лінгвістичними та нелінгвістичними дисциплінами, що засвоюються у ВНЗ.

*Принцип комунікативної спрямованості* передбачає використання мовленнєвих завдань, що мають відтворювати явища суспільного життя, наближатися до природного усного мовлення, а викладач і студент мають стати мовленнєвими партнерами (комунікаторами).

*Принцип взаємозв'язку у вивченні всіх стилів української мови.* Формування комунікативної компетенції повинно проходити у нерозривному зв'язку з ознайомленням сфери використання, ступеня поширення, специфічними ознаками усіх стилів української мови з метою виявлення спільних і відмінних для них ознак [4, с. 37-38].

*Принцип навчання на мовленнєвих зразках* (мовленнєвих моделях, структурах, типових реченнях, стандартах) спрямовує навчально-виховний процес по найбільш розумному, раціональному, економічному шляху. У його основу покладено старанно дібраний і змодельований викладачем навчальний матеріал, що допомагає студентам забезпечити вільне спілкування рідною мовою в різних ситуаціях, попередити явище інтерференції у мовленні, що є важливим для професійної діяльності майбутнього спеціаліста.

Принцип поєднання мовного тренування з мовленнєвою практикою спрямовує викладача на таку організацію навчально-виховного процесу, коли вивчення мовних аспектів (норм літературної мови) є кроком до оволодіння мовленнєвими вміннями і навичками як в усному, так і в писемному мовленні. Без такого підходу неможливе вирішення комунікативно-мовленнєвих завдань.

Принцип взаємозв'язку основних видів мовленнєвої діяльності підкреслює об'єктивну необхідність на всіх стадіях удосконалення культури мовлення мотивовано поєднувати всі види мовленнєвої діяльності (говоріння, слухання, читання і письмо).

Принцип професійного спрямування навчального матеріалу є актуальним у ВНЗ, де оволодіння українською мовою має тісний зв'язок із майбутньою діяльністю студентів. Вирішення цього питання пов'язане із навчальними планами факультетів (інститутів), з місцем спеціальних дисциплін у ньому, наявністю навчальних посібників тощо [5, с. 212].

Перелічені принципи виступають не ізольовано, а в органічному взаємозв'язку, доповнюючи й зумовлюючи один одного [4, с. 37-38].

Успішному формуванню комунікативних умінь та навичок сприятиме також система вправ, що передбачає такі їх різновиди:

- пропедевтичні (виконання мовленнєвих дій на основі несформульованого поняття про мовлення або спілкування);
- кумуляційні (засвоєння понять з усвідомленням їх суті, визначень, формулювань, виконання відповідних мовленнєвих дій);
- тренувально-мовленнєві (відпрацювання відповідних мовленнєвих умінь та навичок);
- творчі (виконання завдань, що узагальнюють, об'єднують різні поняття, удосконалення власного мовлення, самоаналіз) [5, с. 235-236].

**Висновки.** Як висновок можемо стверджувати, що комунікація, або спілкування, людей відбувається в процесі мовленнєвої діяльності та забезпечує формування комунікативної компетенції. Виходячи з того, що компетенції є системою знань, умінь та навичок, що дозволяють особистості виконувати певні дії, цей підхід орієнтує на розвиток загальних і комунікативних мовленнєвих компетенцій. Відтак, виділені у лінгводидактиці компетенції підпорядковуються комунікативному підходу, завданням якого є формування комунікативної компетенції особистості, здатної вільно висловлюватися із будь-яких питань, виявляючи високий рівень мовної культури, дбаючи про якість свого мовлення.

Перспективою подальших розвідок є розробка практичних матеріалів, для формування комунікативної компетенції майбутніх учителів української мови.

**Резюме.** У статті розкрито суть компетентнісного підходу до формування комунікативних умінь та навичок студентів філологічних факультетів вищих закладів освіти. Розглянуто історичні передумови виникнення поняття «мовна компетенція», охарактеризовано суть поняття «комунікативна компетенція». Проаналізовано концептуальні засади комунікативної лінгвістики – розділу мовознавства, що лежить в основі комунікативної методики. Обґрунтовано вибір методичної системи для формування комунікативної компетенції майбутніх учителів української мови. **Ключові слова:** компетентність, комунікативна компетенція, мовленнєва компетенція, комунікація, комунікативна лінгвістика, комунікативна методика, мовна особистість, комунікативні вміння і навички.

приємності, задоволення, переживання радості під час дотримання правил, норм, дотримання етикету, прояв власної ініціативи, контроль власної поведінки під час прояву тієї або іншої компетентності; ціннісно-змістовне ставлення до змісту компетентності – важливість, значущість, істотність; уміння, досвід – уміння, володіння, застосування, використання; знання – знання, обізнаність, розуміння.

О.В.Земцова екстраполювала запропоновану І.О.Зимньою дефініцію соціальної компетентності на професійно-методичну компетентність педагога, який використовує активно-ігрові методи навчання. На думку О.В.Земцової, в межах компетентнісного підходу ігротехнічна діяльність педагога стає змістом субкомпетентності, яка є невід'ємною частиною його професійно-методологічної компетентності. На цій підставі компоненти професійно-методичної компетентності співвідносяться О.В.Земцовою з п'ятикомпонентною структурою змісту соціальної компетентності І.О.Зимньої.

Специфічність професійно-методичної компетентності визначається її показниками: готовність – прагнення замінювати переважну передачу інформації навчанням діяльності й в діяльності; бажання будувати взаємодію з учнями на основі партнерства й рівності; потреба подобатися, справляти враження; зацікавленість в самостійних діях кожного учня; потреба включитися в ігровий процес як активний учасник; емоційно-вольова регуляція – стримування власних емоційних реакцій в рамках обраної ролі; підпорядкування власних професійних цілей цілям ігрового процесу, ігровому режиму; миттєве реагування на несподівано виниклі в процесі гри ситуації; здатність контролювати активність інших; здатність припинити порушення й інші відхилення від нормального ходу гри; ціннісно-змістовне ставлення – важливо розуміти те, що відбувається в ході гри; цінна можливість отримання нового знання, досвіду; значущо виражати своє емоційне ставлення до учасників ігрового процесу: розуміння, жалість, співчуття; важливо враховувати індивідуальні інтереси учасників ігрового процесу; значуща можливість самостійного творчого ухвалення рішень; уміння – уміння організувати ігрову взаємодію учнів; уміння підтримувати безперервний контакт з аудиторією; уміння обирати актуальну ігрову форму; уміння впливати на учнів з урахуванням їхніх індивідуально-психологічних особливостей; здатність підводити проміжні підсумки гри, організувати аналіз і обговорення, розкривати причини, що привели до тих або інших результатів; знання – володіння знаннями технології й методики застосування ігор у процесі навчання з конкретної дисципліни; володіння знаннями сутності ігрових форм активного навчання; володіння знаннями методики й технології опрацювання ігор; володіння знаннями класифікації і технології вибору ігор; володіння знаннями рольової поведінки особистості в процесі заняття; володіння знаннями індивідуально-психологічних особливостей учнів [3, с. 72-73].

У межах досліджуваної проблеми вважаємо за доцільне уточнити певні ігротехнічні якості й здібності педагога, який організує дидактичні ігри. Так, Н.В. Борісова в своїх працях визначає наступні: педагогічний професіоналізм як схильність особистості до оволодіння різними педагогічними нововведеннями; прогресивність поглядів як ставлення до використання сучасних освітніх технологій в організації навчального процесу; схильність до імпровізації як публічної діяльності, в результаті якої без підготовки створюється новий продукт; менеджерська компетентність як уміння професійно здійснювати керування навчальним процесом; комунікабельність як здатність встановлювати ділові контакти, зв'язки, стосунки; адаптивність як здатність до



умово розвитку учня [2, с. 130]. Предметом діяльності сукупного суб'єкта є комплекс ігротехнічних знань, умінь, якостей, а також способів діяльності.

Будучи формою організації педагогічної діяльності, дидактичні ігри-маніпулятиви виступають, безумовно, «творчим актом, що несе в собі відбиток особистості автора» (А.О.Вербицький). Саме тому застосування й використання дидактичних ігор-маніпулятивів у навчальному процесі вимагає від учителя й учня не тільки ігротехнічних знань і умінь (когнітивний і поведінковий аспекти), але й розвитку особистісних якостей (мотиваційний і ціннісно-змістовний аспекти), тобто ігротехнічної компетентності. Ось чому розроблення системи критеріїв ігротехнічної компетентності сукупного суб'єкта навчально-ігрової діяльності під час організації дидактичних ігор-маніпулятивів у навчальному процесі є продуктивним у межах компетентнісного підходу.

Поняття «компетентність» активно вивчається в педагогічній науці як вітчизняними так і зарубіжними фахівцями. Пильна увага до компетентнісного підходу в сучасній освіті, наголошує І.О.Зимня, пов'язана з Болонським процесом й переорієнтацією оцінки результату освіти з понять «підготовленість», «освіта», «загальна культура», «вихованість» на поняття «компетенція» й «компетентність» тих, хто навчається. Фахівці відмічають діяльнису, актуальну, сутність компетентності, підкреслюючи, що на відміну від знанневої характеристики, тобто характеристики «що», тут акцентується спосіб і характер дії «як» [3, с. 8]. Водночас приділяється значна увага особистісної спрямованості компетентності, яка виявляє її ціннісно-змістовний і мотиваційний аспекти, – готовність людини, її зацікавленість, ставлення тощо.

У межах досліджуваної проблеми є важливими результати напрацьовані І.О.Зимньої в галузі соціальної компетентності. Дослідниця визначає компетентність як заснований на знаннях, інтелектуально й особистісне обумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини, її особистісну властивість, що виявляється в її поведінці. І.О.Зимня виділила такі компоненти соціальної компетентності: а) готовність до прояву компетентності (мотиваційний аспект), де готовність розглядається як мобілізація, за К.О.Абульхановою-Славською, суб'єктних сил; б) володіння знанням змісту компетентності (когнітивний аспект); в) досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (поведінковий аспект); г) ставлення до змісту компетентності й об'єкта її застосування (ціннісно-змістовний аспект, що виступає й як мотиваційний); д) емоційно-вольова регуляція процесу й результату прояву компетентності. Кожний з цих компонентів розглядається в плані їх особистісної або діяльнсної репрезентативності [3, с. 13].

Так, очевидно, зауважує І.О.Зимня, що компонент «знання» й «уміння реалізувати знання на практиці» (або досвід їх використання) співвідносяться з діяльнсною спрямованістю соціальної компетентності. Компоненти «ціннісно-змістовне ставлення» суб'єкта компетентності до її змісту, «емоційно-вольова регуляція» характеру її прояву й мобілізаційна «готовність» суб'єкта проявити в умовах внутрішньої регуляції цю компетентність у поведінці виявляють її власне кажучи особистісну спрямованість. На думку І.О.Зимньої, ці компоненти виявляють перевагу саме компетентнісної трактовки результату освіти в порівнянні з ЗУНовською. Під час розгляду цих компонентів важливим виявився вибір дескрипторів уніфікованого опису їхнього прояву: готовність – прагнення, бажання, потреба, інтерес, потяг; емоційно-вольова регуляція – отримання

**Резюме.** В статті раскрыта суть компетентного підходу к формированию коммуникативных умений и навыков студентов филологических факультетов высших учебных заведений. Рассмотрены исторические предпосылки возникновения понятия «языковая компетенция», охарактеризована сущность понятия «коммуникативная компетенция». Проанализированы концептуальные основы коммуникативной лингвистики – раздела языкознания, лежащего в основе коммуникативной методики. Обоснован выбор методической системы формирования коммуникативной компетентности будущих учителей украинского языка. **Ключевые слова:** компетентность, коммуникативная компетентность, речевая компетентность, коммуникация, коммуникативная лингвистика, коммуникативная методика, языковая личность, коммуникативные умения и навыки.

**Summary.** The article reveals the essence of the competency approach to the formation of communicative skills of students of philological faculties of high educational institutions. We consider the historical background of the concept of "linguistic competence", described the essence of the concept of "communicative competence". Analysed the conceptual framework of communicative linguistics – a branch of linguistics that underlies the communicative approach. Justified the choice of guidance system for forming of communicative competence of future teachers of Ukrainian language. **Keywords:** competence, communicative competence, linguistic competence, communication, communicative linguistics, communicative approach, language identity, communicative skills.

#### Література

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник / Бацевич Флорій Сергійович – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 334 с.
  2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусол / Бусол Вячеслав Тимофійович. – К.; Ірпін: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
  3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт, 2003. – 261 с.
  4. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / Колектив авторів за ред. М.І. Пентиліук / М. Пентиліук. – К.: Ленвіт, 2004. – 400 с.
  5. Пентиліук М.І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: збірник статей / Пентиліук Марія Іванівна. – К.: Ленвіт, 2011. – 256 с.
  6. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: Підручник / Селіванова Олена Олександрівна. – Полтава: Довкілля - К, 2008. – 712 с.
  7. Словник-довідник з української лінгводидактики: Навчальний посібник / Кол. авторів за ред. М. Пентиліук / М.І. Пентиліук. – К.: Ленвіт, 2003. – 149 с.
- Подано до редакції 14.03.2012

УДК 371(091)(477.72):281.93"18/19"

**НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ ЄПАРХІАЛЬНОГО ВІДОМСТВА ДЛЯ ДІВЧАТ  
У ХЕРСОНСЬКІЙ ГУБЕРНІЙ КІНЦЯ ХІХ – НА ПОЧАТКУ  
XX СТОЛІТТЯ**

*Литвиненко Ольга Михайлівна,  
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії  
і методики фізичного виховання та здоров'я людини  
Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського*

**Постановка проблеми.** У зв'язку зі змінами, що відбуваються протягом останнього десятиріччя в усіх сферах нашого життя, українське суспільство все більше звертається до церкви, до традиційної української духовності. Перетворення школи в сучасних умовах значно підвищує роль вивчення історії розвитку української системи освіти, зокрема жіночих середніх навчальних закладів. У педагогічній науці робляться спроби теоретичного обґрунтування роздільного навчання хлопчиків і дівчаток, а також організації чоловічих і жіночих шкіл. У зв'язку з цим виникає необхідність глибшого вивчення історичного досвіду жіночої освіти в нашій країні, особливо, вивчення причин виникнення, становлення і розвитку єпархіяльних жіночих училищ як частини жіночої освіти в дореволюційній Росії, аналіз змісту і специфіки виховання і освіти в них повинні послужити відновленню бракуючої ланки у визначенні загальної системи вітчизняної освіти. Пріоритет земних інтересів над духовно-моральними цінностями, руйнування сім'ї, втрата нею виховних функцій призводить до вступу в самостійне життя інфантильних, морально і духовно неповноцінних молодих людей, що, безсумнівно, підриває коріння добробуту і стабільності нашого суспільства. Саме ці проблеми спрямовують науковців та дослідників сучасності звернутися до досвіду виховання дівчат у душі моральності, підготовку молоді до статевого та сімейного життя.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У арсеналі історико-педагогічних досліджень по жіночій освіті існує досить багато робіт, проте практично не вивченими досі залишаються закриті жіночі училища духовного відомства і напівзакриті єпархіяльні жіночі училища.

На необхідність серйозної уваги до жіночої освіти в Росії вказують праці великих російських педагогів І. Бецького, К. Ушинського, П. Каптерева, а також представників православної церкви - Московського митрополита Філарета (Дроздова), архієпископа Херсонського і Таврійського Інокентія, єпископа Томської єпархії Макарія, преосвященного Нафанаїла та інших.

Становлення духовної освіти в Російській імперії в ХІХ – першій половині ХХ століття на території України висвітлено у працях В. Аскоченського, Ю. Катуніна, А. Крижановського, Б. Тітлінова, О. Тітова, І. Чистовича та ін.

Окремі аспекти діяльності православної церкви на терені освіти та її вплив на формування світогляду розглядали такі вчені, як: В. Вернадський, Л. Іванов, Ф. Лашков, Б. Лобовик, М. Нікольський, Т. Титов, Я. Шапов та інші.

Вищезазначені праці тією чи іншою мірою торкалися окремих питань культурницької та освітньої діяльності православного духовенства в Україні в ХІХ – початку ХХ ст.

З сучасних дослідників проблем історії православної церкви в Україні необхідно назвати А. Зінченка, Г. Надтоку, Н. Шип які вперше у своїх роботах поставили за мету дослідження діяльності православного духовенства на

навчальний процес не з метою навчання й розвитку учнів, а переважно задля розваги й виключно ігрових цілей. Ігри не пов'язується зі змістом теми заняття, відсутній грамотний аналіз підсумків участі в грі тощо. Аналіз результатів, проведених автором, анкетування (379 опитаних вчителів), інтерв'ювання (473 вчителя), експертної оцінки уроків (265 відвідувань), вивчення протоколів психологічних та методичних консультацій (148 звертань) дозволив визначити, що вчителі, під час організації дидактичних ігор взагалі й ігор-маніпулятивів зокрема, мають утруднення пов'язані зі здатністю здійснювати творчу й ігрову діяльність (72.7%); недостатнім досвідом реалізації психологічних позицій і ігрових ролей, адекватних навчально-ігровій діяльності (78.2%); неповною поінформованістю з фундаментальних положень розвивального й проблемного навчання (65.3%); необізнаністю з матеріалізованими типами навчальної інформації (87.4%). Утруднення притаманні учням, у процесі освоєння дидактичних ігор взагалі й ігор-маніпулятивів зокрема, були спричинені недостатньою розвиненістю внутрішньої мотивації щодо освоєння дидактичних ігор і ігор-маніпулятивів. Це обумовлено, перш за все, відсутністю ціннісно-змістовних знань – для чого й чому потрібні дидактичні ігри (86.5%), а також недостатньою розвиненістю емоційно-вольових якостей школярів – стриманість, врівноваженість, самостійність, дисциплінованість, цілеспрямованість, рішучість, енергійність, відповідальність тощо (75.4%) і безпосередньо ігротехнічних якостей – комунікабельність, адаптивність, відчуття співпричетності тощо (63.2%), які потребують сформованості суб'єктних властивостей і рефлексивних здібностей учнів. З'ясовані причини й характер утруднень вказали в цілому на незадовільний стан ігротехнічної компетентності як учителів, так й учнів.

**Метою** даної статті є обґрунтування й розроблення системи критеріїв і показників ігротехнічної компетентності сукупного суб'єкта навчально-ігрової діяльності під час організації дидактичних ігор-маніпулятивів у навчальному процесі початкової й середньої (першої ланки) школи.

**Вклад основного матеріалу.** Дидактичні ігри-маніпулятиви в порівнянні з іншими іграми з предметами мають ряд особливостей, що визначаються засвоєнням матеріалізованої форми дії за допомогою навчальних матеріалів (маніпулятивів), які передбачають ручні дії з матеріалізованими об'єктами й забезпечують рівномірне навантажування головних репрезентативних систем особистості учня з актуалізацією кінестетично-дотикової. До сучасних маніпулятивів можна віднести більшість розвивальних ігор відомого педагога-новатора Б.П.Нікітіна, механічні головоломки М.Гільєна, К.Гітта, які є відмінною наочною ілюстрацією різних розділів математики, надзвичайнішу головоломку «Кубик Сома» з квантової фізики П.Хейна, відомі угорський кубик Е.Рубіка й головоломку С.Лойда «квач», навчальний матеріал ігор-маніпулятивів, опрацьованих автором [1].

У навчально-ігровому процесі під час організації дидактичних ігор взагалі й ігор-маніпулятивів зокрема учитель діє спільно з учнем як суб'єкт педагогічної діяльності й як суб'єкт навчально-ігрової діяльності (часто як учасник гри). Це вимагає від педагога здатності до «організації своєї поведінки через іншого», учня, (Д.Б.Ельконін) і зумовлює постановку завдань самозмінення, саморозвитку не тільки перед учнем, але й перед ним самим. Учитель і учень стають разом сукупним суб'єктом навчально-ігрової діяльності: розвиток учня передбачає постійний саморозвиток учителя, який є

В.В. Єрмілова, Д.Ю. Єрмілова. - 2-е изд., стер. - М.: Видавничий цент «Академія», 2004. - 184с.

4. Козлова Т.В. Моделювання та художнє оформлення жіночого та дитячого одягу. - М.: Легпромбінтздат, 1990. - 320с.

5. Литвина Л.М., Леонідова І.О., Турчановская Л.Ф. Моделювання та художнє оформлення жіночого та дитячого одягу. - М.: Легка індустрія, 1972. - 380с.

6. Рачинська Є.І., Сидоренко В.І. Моделювання та художнє оформлення / Серія «Підручники, навчальні посібники». - Ростов н / Д. Видавництво «Фенікс», 2002. - 608с.

7. Черемних А.І. Основи художнього конструювання жіночого одягу. - М.: Легка і харчова промисловість, 1983. - 320с.

Подано до редакції 24.03.2012

УДК 371

### ІГРОТЕХНІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СУКУПНОГО СУБ'ЄКТА НАВЧАЛЬНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Гордієнко-Митрофанова Ія Володимирівна,  
магістр англійської філології,  
кандидат філософських наук,  
доцент кафедри англійської філології  
Харківського національного педагогічного  
університету імені Г. С. Сковороди, м. Харків*

**Постановка проблеми.** Актуальність застосування й використання ігрових технологій в навчальному процесі загальноосвітньої школи визначено провідними тенденціями в системі освіти, які все більш укріплюються в педагогічній науці, – спрямованість на особистість учня, активізація й інтенсифікація його пізнавальної діяльності, стимулювання до самостійного здобування знань, свідомого оволодіння необхідними вміннями й навичками, перетворення на суб'єкт навчально-пізнавальної й дослідницької діяльності, розвиток здібностей до творчості як відносно стійкої характеристики особистості школяра. Інтенсивний і розвивальний характер навчально-виховного процесу на основі ігор в загальноосвітній школі обумовлює активне дослідження в педагогіці феномену ігротехнічної компетентності. Але незважаючи на пильну увагу до цієї проблеми, багато питань залишаються недостатньо розробленими. Виявлено протиріччя між значущістю формування ігротехнічної компетентності вчителя й учня початкової й середньої (першої ланки) школи й рівнем опрацьованості даної проблеми в теорії й практиці освіти.

На підставі вищевикладеного визначено проблему дослідження: розроблення критеріїв і показників ігротехнічної компетентності сукупного суб'єкта (представленого вчителем і учнем) навчально-ігрової діяльності під час організації дидактичних ігор-маніпулятивів у навчальному процесі загальноосвітньої школи.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Узагальнення напрацювань фахівців у галузі ігрових технологій (А.О.Вербицький, Г.К.Селевко, А.П.Панфілова, Н.В.Борисова, А.П.Панфілова та ін.) виявило, що здебільшого застосування й використання дидактичних ігор у навчальному процесі не мають на меті дидактичні, розвивальні або атестаційні цілі. Вчителі включають ігри в

початку ХХ ст. Історія Херсонської єпархії та її освітня діяльність розглядаються у публікаціях Д. Грозного, О. Тригуба.

**Мета статті** - визначити особливості змісту освіти у жіночих середніх навчальних закладах єпархіального відомства у Херсонській губернії другої половини ХІХ - початку ХХ століття.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У кінці 1870-х років в Росії швидкими темпами розвивалася жіноча середня освіта, з'явилися закриті жіночі інститути Марійського відомства; відкриті жіночі гімназії Марійського відомства; відкриті жіночі гімназії та прогімназії Міністерства народної освіти [6, с. 331-341]. У цей період станова система жіночої освіти доповнюється ще однією специфічною становою освітньою структурою – навчальними закладами, спеціально призначеними для дочок духовництва. Створені духовним відомством середньо освітні навчальні заклади для дівчат у залежності від фінансування та організації поділялися на два типи – училища для дівчат духовного звання, які були у підпорядкуванні Святішого Синоду та єпархіальні училища, існували за рахунок єпархій і мали місцеве підпорядкування [10].

Училища для дівчат духовного звання ставили собі за мету – надати дітям духовного звання виховання, яке б відповідало їх призначенню – дружина і помічниця священнослужителя, а також мати і господина. Це були закриті навчальні заклади, до яких приймалися тільки доньки духовенства.

Єпархіальні жіночі училища призначалися для дівчаток-сиріт й носили благодійний характер, інші – навчали дівчаток різних станів. Метою цих закладів була підготовка майбутніх дружин для священнослужителів та вчителюк початкових шкіл.

У 1868 р. було затверджено загальний Статут для подібних училищ і вони офіційно почали називатися єпархіальними жіночими училищами. У статуті говорилось, що жіночі єпархіальні училища мають на меті “воспитание девиц в правилах благочестия по учению православной церкви и в русском народном духе, с тем, чтобы воспитанницы могли впоследствии иметь благотворное влияние на окружающую среду строгою нравственною жизнью и деятельным исполнением семейных обязанностей” [11, с. 29].

Єпархіальні жіночі училища створювалися по всій території Російської імперії за ініціативою та за кошти місцевого (єпархіального) духовенства. В Україні такий тип середніх жіночих навчальних закладів існував в усіх губерніях, за винятком Київської [8, с.184].

У 70-х роках ХІХ сторіччя на території Російської імперії єпархіальних жіночих училищ було не більше 20, на території України – 4 [5]. У 1844 році на території Херсонської губернії у підпорядкуванні Херсонської єпархії при жіночому Михайлівському монастирі (Одеса) було відкрито училище дівчиць духовного звання (переважно сиріт), що стало першим подібним навчальним закладом Російської імперії. У 1871 р. притулок при обителі перетворили в Одеське єпархіальне жіноче училище [7].

Навчально-виховний процес у єпархіальних жіночих училищ здійснювався відповідно до законодавчих актів, циркулярних вказівок Святішого Синоду і рекомендацій учбового комітету, що включали останні досягнення психолого-педагогічної думки: врахування вікових і індивідуальних особливостей, дидактичні принципи навчання, розвиток навичок самоосвіти і визначальної ролі особи наставника.

Аналіз методів і засобів навчання, рекомендованих учбовим комітетом при Святішому Синоді показав, що викладачі єпархіальних жіночих училищ виключали елементи механічної роботи, – "муштри і зубріння". Замість них застосовувалися такі методи, які сприяли розвитку мислення учениць і стимулювали свідому діяльність. Основними методами навчання були "излагательный" (розповідь, читання, лекція), "катехитический" (бесіди, повчання, проповіді, настанови), евристичний, самостійна робота (з книгою, з першоджерелом, усні і письмові вправи, твори, реферати), лабораторні роботи [1].

Навчальний план Одеського єпархіального училища передбачав шестирічний курс навчання, що включав вивчення таких предметів, як: Закон Божий, російська мова, теорія словесності, історія, російська література, арифметика, загальні основи геометрії, загальні відомості з фізики, географія, практичне ознайомлення зі слов'янською мовою, педагогіка, чистописання і церковний спів, якому надавалося велике значення.

Обов'язковими предметами було також ведення домашнього господарства і рукоділля, а до необов'язкових предметів, що викладалися за особливу платню, відносилися нові мови, музика, малювання [3].

Запровадження в 1868 р. єдиного Статуту єпархіальних жіночих училищ надало їм статус навчально-виховних закладів, а не притулків, якими вони були раніше. Крім доньок священно- і церковнослужителів у них за більшу платню могли навчатися представниці світських верств суспільства, проте дітям духовенства надавалася перевага, тому їх відсоток серед вихованок, як правило, становив не менше 80. Соціальні процеси, викликані скасуванням кріпосного права і наступними реформами, вимагали ліквідації станової замкненості духовенства.

В організації середньої освіти жінок Св. Синод переслідував таку ж освітню мету, як і світські урядові структури – підготовка господарок і хороших дружин. Маємо відзначити позитивні результати педагогічної діяльності єпархіальних училищ зокрема, в розвитку методики викладання, якою заохочувалася активна пізнавальна діяльність учениць і практичні форми роботи з ними.

Розроблений для дівчат духовного звання зміст середньої освіти за своїм рівнем відповідає зразкам світських жіночих середніх навчальних закладів, забезпечуючи вихованкам повноцінну підготовку до сімейного життя та громадської діяльності (Таблиця 1). Слушно зазначити, що 19,4% навчального часу у жіночих єпархіальних училищах відводилося на вивчення Закону Божого, що вказує на те, що це заклад духовної освіти, і в майбутньому випускниці будуть "матушками", вірними помічницями своїх чоловіків – священників. Тільки тут дівчина могла отримати істинно духовну освіту, в душі і під керівництвом Православної церкви.

Рада училища з дозволу архієрея могла змінювати число уроків по окремих предметах у різних класах, за умови, щоб мінімальний курс кожного предмета був засвоєний вихованками до кінця випуску. На тих же підставах рада могла вводити нові підручники, понад рекомендованих статуту, з числа підручників, схвалених навчальним комітетом Синоду.

Таким чином, відносно викладання єпархіальні училища користувалися відносною свободою.

Серйозним недоліком єпархіальних училищ була відсутність в них

декор і візуальна маса, і від того як узгодить їх дизайнер, залежить цілісність і виразність всього образу.

Композиційний пошук в художньому проектуванні направлений на надання формі властивостей, які забезпечують отримання корисних ефектів. Гармонізуючи форму костюма, дизайнер тим самим збагачує його зміст і цінність.

Композиція є одночасно категорією змісту (так як виявляє задум) й категорією форми (так як гармонізує форму). Форма і зміст органічно зливаються в костюмі як в кінцевому результаті діяльності дизайнера.

Таким чином, створення костюма – це пластичне мистецтво, яке має свою композицію. Костюм як витвір мистецтва об'єднує в собі різні види композиції. Говорячи про композицію конкретного костюма, ми маємо на увазі характер, особливості організації його окремих об'єктів, деталей і елементів, що забезпечують художньо-образну виразність людини в костюмі.

**Резюме.** В статті освітається проблема оволодіння знаннями і навиками композиційного побудови в професійній діяльності дизайнера при побудові художественної форми костюма. Рассмотрены основные определения понятия «композиция» и определено, что она является важнейшим организующим компонентом художественной формы одежды. Обоснованы законы и правила, по которым строится композиция и установлено, что они обеспечивают логическое и красивое расположение частей, из которых состоит целое, придавая ясность и стройность форме, и облегчает восприятие его содержания. **Ключевые слова:** композиция, основные законы композиции, художественный образ, костюм, дизайн одежды.

**Резюме.** У статті освітлюється проблема оволодіння знаннями і навиками композиційної побудови у професійній діяльності дизайнера при побудові художньої форми костюма. Розглянуті основні визначення поняття «композиція» та визначено, що вона є найважливішим організуючим компонентом художньої форми одягу. Обґрунтовані закони і правила, за якими будується композиція і встановлено, що вони забезпечують логічне і красиве розташування частин, з яких складається ціле, надаючи ясність і стрункість формі і полегшує сприйняття її змісту. **Ключові слова:** композиція, основні закони композиції, художній образ, костюм, дизайн одягу.

**Summary.** The article illuminated the problem of mastering the knowledge and skills in composite construction careers in the construction of designer costume art form. The basic definition of "composition" and determined that it is an essential component of organizing art uniforms. Reasonable laws and regulations, which is based composition and found that they provide a logical and beautiful arrangement of parts that make up the whole, providing clarity and elegance of form and facilitates the perception of its contents. **Keywords:** composition, basic laws of composition, artistic image, the suit, design of clothing.

#### Література

1. Горіна Г.С. Моделювання форми одягу. - М.: Легка і харчова промисловість, 1982. - 184с.

2. Дизайн. Иллюстрированный словарь – справочник / Г.Б. Минервин, В.Т. Шимко, А.В. Ефимов и др.: Под. общей редакцией Г.Б. Минервина и В.Т. Шимко. –М.: «Архитектура –С», 2004, - 288с.

3. Смілова В.В. Моделювання та художнє оформлення одягу: Учеб. посібник для середовищ. проф. освіти: Учеб. посібник для поч. проф. освіти /

Кількість, величина і форма деталей одягу, їх відповідність і узгодженість з моделлю в цілому повинні обов'язково уточнюватися в процесі моделювання, тому що зміна будь-якого компонента, як правило, тягне за собою зміну його розташування в композиції.

Відповідність елементів композиції з фігурою людини обумовлена тим фактом, що одяг стає об'ємною структурою тільки на фігурі людини. Навіть тоді, коли одяг подає нагромадження уявних за формою і розміром частин, неспіврозмірність елементів одягу де відносною. Сучасний одяг відрізняє доцільність об'ємно-просторової структури та функціональність, що визначає його відповідність формі і розмірам фігури людини, зручність користування, забезпечення оптимальних комфортних умов для організму людини залежно від його призначення.

#### 4. Цілісність композиції одягу.

Цілісність - це цілісне сприйняття всієї художньої форми одягу. Гармонійна цілісність композиції утворюється у взаємодії властивостей і якостей композиції, які створюються домірністю, узгодженістю і підпорядкованістю всіх елементів композиції дизайн проекту.

Цілісність композиції досягаються не тільки домірністю всіх складових елементів, властивостей форми, що складає основу тектонічної форми, вона також залежить і від соціально-психологічних факторів, функціонального призначення ергономічних показників дизайн одягу. Одяг стає соціально значущим, його композиція дорівнюється категорії прекрасного, характеризуючи певний період часу, а в практичній діяльності стає еталоном, зразком у створенні ряду його варіацій. Єдність характеру одягу досягається тоді, коли в композиції є зв'язок між цілим і частинами.

Характер форми одягу в цілому і в деталях виявляється як його естетичний вигляд і є важливою властивістю композиції, синтезованим властивістю, що вбирає в себе багато чого від інших властивостей. Характерне у формі одягу досягається і пропорціями, і пластикою, і підпорядкованістю цілого і частин, а також співвідношенням основних формоутворюючих ліній.

Розглянуті основні закони композиції одягу є об'єктивними і загальними, тому що людина завжди прагне гармонії і більш розуміє речі, які побудовані за такими принципами: відповідність форми одягу за призначенням; раціональність і цілісність форми; логічність і відповідність її будови форми одягу.

Визначеними принципами зумовлена гармонія в природі. Внаслідок психофізіологічних особливостей людини відчуття естетичного задоволення викликають лише ті вироби, які побудовані за цими принципами.

**Висновки.** Таким чином, можемо зробити висновок, що композиція – це система певних правил, закономірностей і прийомів побудови форми в мистецтві, призначених для досягнення єдності форми і змісту.

Володіння знаннями і навиками композиційної побудови є основою у професійній діяльності дизайнера при побудові художньої форми костюма.

Композиція забезпечує логічне і красиве розташування частин, з яких складається ціле, надаючи ясність і стрункність формі і полегшує сприйняття її змісту.

Мета композиції в дизайні - утилітарно виправдана форма речі, яка має функціональну, конструктивну і естетичну цінність.

Елементами композиції костюма є лінія, форма, колір, матеріал, фактура,

підготовчих класів, що невігдно відрізняло їх від міністерських жіночих гімназій і прогімназій, відриваючи їх від початкової школи.

Таблиця 1

#### Навчальні плани жіночих середніх закладів Росії

Навчальні предмети	Жіночі навчальні заклади		
	Гімназії Міністерства народної освіти, 1874 р.	Гімназії Відомства установ імператриці Марії, 1863 р.	Єпархіальні жіночі училища, 1868 р.
<b>Закон Божий</b>	<b>14</b>	<b>17</b>	<b>21</b>
<b>I. Гуманітарні предмети</b>	<b>97</b>	<b>101</b>	<b>42</b>
Російська мова, церковнослов'янська мова, словесність	23	25	21
Французька мова <sup>1</sup>	261	28	–
Німецька мова	262	23	–
Історія	12	11	9
Географія	10	14	12
<b>II. Природничо-математичні предмети</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>25</b>
Математика	23	15	18
Природнича історія	10	18	7
Фізика	10	18	7
<b>III. Графічні предмети</b>	<b>20</b>	<b>23</b>	<b>10</b>
Чистописання	6	9	10
Малювання	14 <sup>2</sup>	14	–
<b>IV. Інші предмети</b>	<b>11</b>	<b>36</b>	<b>10</b>
Педагогіка	2 <sup>2</sup>	4	2
Співи	–	14	8 (церк. спів)
Рукоділья	9	13	–
Танці	–	5	–
<b>Загальна кількість тижневих уроків</b>	<b>175</b>	<b>210</b>	<b>108</b>
Термін навчання	7	7	6
1 – Додаткова іноземна мова 2 – Необов'язкові предмети			

У період становлення єпархіальних жіночих училищ до статуту, що затвердив цей тип середнього навчального закладу, додавалася програма, яка включала загальні напрями викладання навчальних предметів у кожному класі

училища. Розробка докладних програм з кожного предмета і вибір навчальних посібників покладалися на викладачів. Для того, щоб пройти закінчений курс, виконати програму, Святий Синод дозволив переносити уроки з окремих предметів з одного класу в інший, але так, щоб загальна їх кількість не перевищувала 20 уроків на тиждень. Єдині програми, що детально визначали об'єм і зміст курсу з кожного предмета були затверджені лише у 1895 році. У 1907 році відбулися істотні зміни навчального плану, внаслідок чого збільшилася кількість навчальних предметів за рахунок алгебри, природознавства, креслення, а також малювання та рукоділля, що були перенесені з переліку необов'язкових дисциплін в обов'язкові. Збільшилася кількість уроків російської мови, історії російської літератури, геометрії, історії, фізики і дидактики. Кількість годин предметів, на які відводилось 40% навчального часу, скоротилася: Закон Божий – з 21 до 18, арифметика – з 18 до 12, географія – з 12 до 11 і чистописання – з 10 до 6 годин. Оскільки в курс училища були внесені істотні зміни, то і загальна кількість уроків у кожному класі значно збільшилося, особливо в старших. Наприклад, у четвертому класі, замість 18 уроків на тиждень стало 25, а в п'ятому класі замість 20 – 26, у шостому класі не 20, а 28, що вимагало змін навчального розпорядку занять дівчат епархіальних училищ на щоденну п'яти урочну систему [4, спр. 288].

Приблизно з 1870-х рр. основним завданням жіночих духовних училищ стала підготовка вчительок для початкових народних шкіл, завдяки чому розширилась навчальна програма: до навчального курсу введено педагогіку, російську історію, географію, а з 1913 р. – сільське господарство [12].

Додана до статуту програма відрізнялася надзвичайною стислістю змісту. Складання докладних програм покладалося на училища, які затверджувалися епархіальними властями. Для епархіальних училищ у 1895 році були складені нові програми, які, зберігаючи об'єм і зміст, встановлені статутом у 1868 році, чітко регламентували вивчення курсу з кожного навчального предмета. Дівчата, які закінчили епархіальне училище, отримували право викладання в початкових народних і церковноприходських школах. Для педагогічної практики вихованок при епархіальних училищах відкривалися початкові школи різних типів (церковноприходські, недільні) для створення умов практичної діяльності майбутніх вчительок.

Основним завданням учителів духовних шкіл, окрім власне викладання предмету, було морально-релігійне виховання учнів, яке проводилось за рекомендаціями вищого церковного керівництва (спеціальні "Виховні журнали"). Релігійне виховання пронизувало весь виховний процес як під час занять, так і в позаурочний час. Духовна освіта повинна прагнути діяти правильно на волю і серце жінки. Висока мета повинна досягатися розкриттям людині необхідних, найважливіших істин про Трійцю, навчанням вірі і християнської моралі [9, с. 14].

У позаурочний час в епархіальних жіночих училищах була організована самостійна індивідуальна робота – домашні письмові твори і позакласне читання. Теми творів піддавалися серйозному обговоренню на засіданнях педагогічних рад училищ і затверджувалися місцевим духовенством. Твори писалися практично з усіх навчальних дисциплін: на уроках Закону Божого, словесності, історії, дидактики, фізики і географії, а особлива увага надавалася творам з тем, що стосувались майбутньої життєдіяльності випускниць епархіальних жіночих училищ: "Які сприятливі умови надає церковно-

супідрядності і досягається встановленням чітких візуальних відносин різних фактур і пластичних властивостей матеріалу, а також засобів пропорціонування порівняльних величин відповідних форм.

Композиційне рівновага – це такий стан форми костюма, при якому всі елементи його збалансовані між собою. Симетрія підпорядковує собі всі властивості форми одягу надає можливість повторюватися. У асиметрично організованій формі залежність усіх елементів костюма будується на певній пропорційній врівноваженості, ритмічних рядів, мальовничості кольорових елементів.

Досягнення рівноваги в композиції одягу значно полегшується рівноважним симетричним станом людської фігури. Однак симетричність фігури не завжди гарантує композиційну рівновагу. При симетричності фігури (вид спереду і ззаду), профільний силует завжди несиметричний. І якщо центральна лінія композиційного центру (вид спереду і ззаду), як правило, збігається з центральною лінією фігури людини, то в профільному виді важлива рівновага в розподілі образотворчих навантажень, при якому функціональна обґрунтованість розподілу мас форми одягу в певних межах обумовлюється законами формоутворення. [6, с.255-230].

За своєю властивістю людська фігура досить стійка і це визначає композиційну рівновагу будь-якого одягу, тому розподіл за розміром одягу відбувається завжди із збільшенням їх розмірів або донизу або догори в повній відповідності з фізичними опорними поясами. Відповідно того як побудова фігури людини рівновісна за своєю основою і рівновага одягу досягається співвідношенням частин тіла щодо вертикальної осі і між собою. Композиційну рівновагу в одязі завжди перевіряють ставленням його елементів до фізичної основи фігури у положеннях «фас» і «профіль». Таку перевірку ми робимо за допомогою пропорції одягу. Якщо вони вгадані, і частини форми одягу співвіднесені між собою і фігурою, то рівновага, як правило, досягається. Якщо це не відбувається, рівновага порушується.

Композиційна рівновага в залежності від функціональної ролі одягу вирішується по-різному: там, де одяг гранично функціональний, його форми повторюють форми фігури, тектоніка форм костюма збігається з тектонікою форм фігури, Тому що, робота розміру, фігури, костюма і розподіл навантажень візуально збігаються. Проблема композиційної рівноваги вирішується геометрично - проходженням контурів одягу за контурами фігури. Візуально рівновага залежить не тільки від співвідношення розмірів форми, а й від кольору.

Так, яскравий колір підвищує вплив на розмір форми на її візуальне сприйняття - силует сприймається активніше. Для збереження стійкості композиційної рівноваги необхідно правильно розмістити активність кольору і його кількість в центрі композиції. Рівновагу в композиції одягу неможливо перевірити розрахунком або геометричним виміром, тому що вона ґрунтується на розвиненій інтуїції дизайнера [4, с.119].

### 3. Відповідність всіх елементів композиції між собою і фігурою людини

Відповідність у композиції досягається кількісним співвідношенням окремих обсягів одягу (ліфа, рукавів, спідниці); кольору і фактури матеріалів (блузки зі спідницею, обробного коміра і пояса з сукнею і т. д.); деталей одягу (коміра, кишень, клапанів, хлястиків і тощо.); декоративної обробки (рядки, вишивки, фурнітури).

- єдність матеріалу в декоративному оздобленні відповідно за призначення і формою одягу.

У виборі оздоблення, що входить в композиційні елементи форми, потрібно, насамперед, визначити характер цього оздоблення, її вид і техніку виконання. Сучасне моделювання пропонує використання різних характерних типів оздоблення. Іноді моделі дуже перевантажені фактурою і оздобленням, але навіть у перевантаженості слід дотримуватися почуття міри, для чого потребує композиційне чуття і знання деяких правил використання оздоблень. Як свідчить практика проектування оздоблення не повинно суперечити не тільки утилітарним властивостям матеріалу, структурно-фактурним його якостям, а й призначенням одягу. Коли краса своїм змістом допомагає виразити призначення та художній задум речі, воно стає активним і виразним елементом в композиції. Невідповідність оздоблення загальному задуму і призначенням костюма руйнує цілісність композиції.

### 2. Наявність композиційного центру і супідрядність елементів

Композиційний центр є домінуючою складовою в цілісній композиції дизайн об'єктів, де композиційний центр розглядається як акцент-кульмінація, в якому використовуються найсильніші засоби.

Всі елементи, які можуть скласти композиційний центр у вирішенні композиції одягу, поділяються на два види: основні, до яких відноситься все те, що утворює об'ємну форму певного виду; та другорядні - декоративно-конструктивні елементи, а також різні деталі, фурнітура та прикраси.

Кожен з перелікованих елементів може бути єдиним в основі композиційного центру або ж бути об'єднаним з іншими компонентами. Як правило, сукупність двох-трьох елементів в якості головного акценту композиції сприяє більш чіткому розкриттю основної ідеї дизайн об'єкту.

Розташування головних акцентів в композиції передбачається умовною схемою побудови композиції, яка встановлюється в залежності від існуючого напрямку моди. Так, для одного напрямку моди характерно акцентування верхньої частини костюма, а в період панування іншої моди композиційний центр зміщується або нижню або на середню частини одягу. Однак конкретне вираження композиційного центру в одязі цілком залежить від характеру його основної провідної функції. Вибір елементів до основного акценту в композиції залежить від стилю художнього рішення одягу (спортивний, класичний, фантазі), а також від особливостей творчої індивідуальності дизайнера [7, с.150-165]. Крім того вибір тих чи інших елементів до композиційного центру визначається конкретною спрямованістю моделювання. Так, розробка моделей перспективної моди, як правило, пов'язана з пошуками нових силуетних форм та їх об'ємних виразів, нових способів формоутворення з якісно нових матеріалів, що потребує зміни пропорцій і маси окремих елементів і цілому костюма. В такому випадку увага дизайнера спрямована головним чином на елементи першого виду (утворення об'ємної форми).

Сутність основного закону композиції визначають такі етапи: виявлення основного елемента композиції; підпорядкування другорядних елементів основному.

Отже, основні елементи, що утворюють композиційний центр форми одягу, визначають кількість, розміри і стиль у доборі другорядних елементів.

Підпорядкування другорядних елементів композиції основному є сутністю

приходська школа для освіти моральної особистості”, “Про необхідність самим матерям займатися вихованням своїх дітей, “Про вплив дружин християнок на чоловіків язичників” та інші” [4, арк. 240-242].

У зв'язку з тим, що майбутня діяльність багатьох вихованок була пов'язана з початковими школами, навчальний комітет рекомендував звернути увагу на вивчення форм і зворотів церковнослов'янської мови і на вміння працювати з церковним хором, що мало важливе значення для народної вчительки. Добре спланована організація позаурочної роботи в умовах напівзакритого навчального закладу не лише розвивала здібності й інтереси, відповідала запитам учениць, але й допомагала цілеспрямовано готувати дівчат до їх майбутнього життя у ролі як дружини священика, так і вчительки початкової школи. Для досягнення виховних цілей велика увага приділялась організації гурткової роботи: іконо писанню, золотощвейному мистецтву, шиттю взуття, садівництву, городництву, медицині та гімнастиці. Після закінчення єпархіальних училищ дівчата вирушали на роботу в самі глухі місця, в які відмовлялися їхати чоловіки, отримували мізерну зарплату і у буквальному розумінні “життя своє клали” на освіту і надання необхідної допомоги місцевому населенню. Масштаби їх діяльності важко оцінити. Не можна забувати і про тих “єпархіалок”, які вийшли заміж за священнослужителів і зайнялися освітньою та лікарською діяльністю в приході [2].

Досліджуючи стан навчально-виховної роботи в жіночих навчальних закладах кінця XIX – початку XX ст., можна констатувати, що виховний процес здійснювався на високому методичному рівні.

Одним із педагогічних впливів на вихованців був у першу чергу приклад учителів та вихователів у ставленні до своїх професійних обов'язків та по-друге, вони повинні були відповідати високим моральним якостям. Учителів та їх вихованок об'єднувало те, що вони були людьми глибоко віруючими, а в навчально-виховному процесі на одному з перших місць стояло викладання Закону Божого.

Особливість організації навчання і виховання в єпархіальних жіночих училищах полягала не лише в забезпеченні вихованок освітою, що відповідала рівню світських середніх жіночих учбових закладів, але і в цілеспрямованій їх підготовці по вивченню, медицині, сільському господарству, кулінарії, шиттю і педагогіці у зв'язку з майбутньою діяльністю на терені дружини священнослужителя і вчительки початкових шкіл.

**Висновки.** Система жіночої духовної освіти істотним чином вплинула на процес інтеграції жінок в громадське життя, проте цей вплив був неоднозначним: – з одного боку, освіта, отримана в системі жіночої духовної освіти, відкривала дівчатам дорогу до самостійної діяльності, що у свою чергу вносило зміни в її спосіб життя, міняло в суспільстві уявлення про громадську роль жінки, надавала право дочкам представників духовного звання на матеріальну незалежність від сім'ї, тому що після закінчення училища вони викладали в церковно-приходських школах; – з іншого боку, на рубежі XIX – XX ст., стало очевидно, що освіта, що отримується в системі жіночої духовної освіти, була істотно урізаною в порівнянні з жіночими гімназіями, що значно звужувало можливості професійної реалізації дівчат і сприяло збереженню в суспільній свідомості патріархальних уявлень про роль жінки.

**Резюме.** У статті розкриваються питання розвитку середньої освіти в

епархіальних училищах у Херсонській губернії (кінець XIX – початку XX ст.). Розглядаються основні дидактичні принципи навчання у епархіальних училищах, методи і засоби навчання; духовно-етичне виховання та форми позаурочної роботи. Стверджується, що основні навчально-виховні заходи та позаурочна робота за своїм рівнем відповідали зразкам світських жіночих середніх навчальних закладів, забезпечуючи вихованкам повноцінну підготовку до сімейного життя та громадської діяльності. **Ключові слова:** жіноча гімназія, гімназійна освіта, жіночі училища духовного відомства, епархіальні училища, Міністерство народної освіти, Святіший Синод, вчительки початкових народних шкіл.

**Резюме.** В статті розкриваються вопросы развития среднего образования в епархиальных училищах в Херсонской губернии (конца XIX – начала XX ст.). Рассматриваются основные дидактические принципы учебы в епархиальных училищах, методы и средства обучения; духовно-этическое воспитание и формы внеурочной работы. Утверждается, что основные учебно-воспитательные мероприятия и внеурочная работа по своему уровню отвечали образцам светских женских средних учебных заведений, обеспечивая воспитанницам полноценную подготовку к семейной жизни и общественной деятельности. **Ключевые слова:** женская гимназия, гимназическое образование, женские училища духовного ведомства, епархиальные училища, Министерство народного образования, Святейший Синод, учительницы начальных народных школ.

**Summary.** The article expands upon the development of secondary education in eparchial female schools of Kherson province in the late XIX – the early XX century. It deals with the main didactic principles, methods and teaching aids, mental and moral education and forms of extracurricular work in eparchial schools. It is confirmed that educational activities and extracurricular work corresponded the level of eparchial female schools, providing an adequate background for family life and social activities. **Keywords:** female school, secondary education, eparchial female schools, eparchial schools, the Ministry of Public Education, the Holy Synod, a teacher of primary public schools.

#### Література

1. Андреева Е. А. Возникновение и развитие епархиальных женских училищ в России (середина XIX - начало XX века): автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01. – общая педагогика / Е.А. Андреева. – Москва: МПГУ, 2000.
2. Белякова Н. К истории женского духовного образования / Надежда Белякова // Церковный вестник, № 4 (305), 2005.
3. Грозный Д. А. Жіноче епархіальне училище в Одесі (середина XIX – початок XX століття) / Д. А. Грозний / Інтелігенція і влада: Громадсько-політичний науковий збірник. – Серія: Історія. – Одеса: Астропринт, 2005. – С. 33-42.
4. Державний архів Миколаївської області Спр. 288. Листування з навчальними закладами про посилення навчально-виховної роботи серед учнів середніх навчальних закладів, 1908 – 1909 рр., 41 арк. Ф. 239 Миколаївський міський статистичний комітет, м. Миколаїв Херсонського повіту Херсонської губернії. оп. 1.
5. Днепров Э.Д. Среднее женское образование в России / Учебное пособие / Э.Д. Днепров, Р.Ф. Усачева. – Москва, 2009.

вони отримують своє конкретне вираження в залежності від характеру та призначення художнього твору, від специфічних вимог окремих видів і жанрів мистецтва, від поглядів та індивідуальної майстерності художника.

Поряд з мінливістю композиційних систем, окремо композиція містить ряд структурних стійких принципів, серед яких головними є:

- єдність змісту і форми;
- виділення основних елементів від другорядних;
- цілісність структури.

Зазначені принципи визначають закони і правила, за якими будується композиція. Кожному виду мистецтва властиві свої закони і правила композицій. Так у мистецтві композиції одягу основними законами є:

1. підпорядкування елементів композиції і композиційних засобів призначенням одягу.
2. наявність композиційного центру і підпорядкованість елементів.
3. відповідність всіх елементів композиції між собою і фігурою людини.
4. цілісність композиції [3,4].

1. Підпорядкування елементів композиції і композиційних засобів призначенням одягу.

Практичне призначення одягу завжди повинно бути змістом її художньої форми. Тобто естетика костюма повинна бути доцільною. Досягненню естетичної доцільності костюма сприяє виконання трьох правил, що виражають цей закон:

- органічна єдність призначення одягу та її форми.

Форма будь-якого одягу повинна відповідати безпосередньому її призначенню, бути доцільно побудованою. Функціональність форми - це раціональність її об'ємно-просторової структури та максимально можливої відповідності призначенню одягу.

Доцільність сучасних форм одягу - це результат тривалого і складного історичного процесу, що призвів до того, що одяг став зручним у користуванні, і художньо-естетичні за сприйманням.

Вдосконалення форми одягу, що визначаються їх функціональністю, сприяють наукові дослідження та методичні нароби науковців. У зв'язку з функціональністю одягу необхідні матеріали дає ергономіка - наука, що вивчає оптимальні умови зручності - комфорту і встановлює раціональні взаємозв'язки людини з навколишнім середовищем і трудовою діяльністю.

Поглиблення диференціації одягу за призначенням (для роботи, відпочинку, спорту тощо) веде до диференціації її форм.

Розширення сфери діяльності людини тягне за собою появу нових спеціальностей, а це вимагає розробки нових типів костюма. Прикладами можуть служити костюми космонавта, стюардеси, водолаза і др [5].

- відповідність матеріалу дизайну одягу.

Художня і практична цінність одягу забезпечується застосуванням такого матеріалу або поєднання матеріалів, які сприяють втіленню ідей дизайнера і цілком відповідають призначенню одягу. Але ж і призначення одягу обумовлює вибір матеріалу, з якого виготовляються тому що одяг багато в чому залежить від того, як поводить матеріал. Навіть досконалі за композиційним задумом моделі, виявляються непривабливими не тільки за зовнішнім виглядом, а й часто втрачають свої утилітарні властивості без врахування властивостей матеріалу. [7].



**Виклад основного матеріалу дослідження.** До численних визначень будь-якого поняття приходять щоразу не тільки в образотворчому мистецтві, а й в інших галузях культури, коли немає чіткого розуміння змісту поняття. Щоб не заблукати в нетрях словотворчості, зупинимося на академічному визначенні поняття «композиція».

*Композиція* - це побудова форми твору мистецтва, спрямована на розкриття задуму автора.

*Композиція* - це зв'язок різних частин в єдине ціле, відповідно до ідеї, які разом узяті складають певну форму. Термін «композиція» застосовується в таких напрямках:

- де цілеспрямована побудова художнього твору, обумовлена його змістом, характером і призначенням;

- це найважливіший організуючий елемент художньої форми, що надає твору гармонійну єдність і цілісність, які супідряджуються його компоненти один одному і цілому, виступаючи як атрибут художнього твору.

Композиція в одязі - це особлива художня мова, за допомогою якого дизайнер передає свої ідеї, почуття, що відображають дійсність. Дизайнер свідомо оперує елементами композиції залежно від тих ідейних завдань і функціональних цілей, які перед ним стоять.

Сила образної виразності костюма досягається за допомогою певної побудови, тобто за допомогою композиції [6].

Таким чином, ми розглядаємо композицію як засіб приведення елементів у відповідну єдність, де композиція є рушійною силою, що визначає цю єдність. Дизайнер зобов'язаний знати всі відомі композиційні прийоми і вільно оперувати ними як засобами.

Дослідники композиції в одязі неодноразово використовували категорії і властивості композиції, взяті за аналогією з архітектури та образотворчого мистецтва. Відомий досвід з цієї проблеми, як нам здається, може бути уточнений і наближений до конкретної творчості дизайнера одягу.

Комбінаторика пояснює композицію як процес складання з частин художнього гармонійного цілого, як роботу по з'єднанню елементів разом у єдність, відповідно до художньої ідеї. Розповідаючи про гармонійну цілісність, ми уявляємо собі композицію вже зробленого костюма і бачимо гармонійну цілісність як властивість досягнутої узгодженості всіх його частин.

Композиція як відображення внутрішньої гармонійної впорядкованості в зовнішньому прояві - поняття організуюче, оскільки містить прийоми складання, з'єднання, комбінування частини в тому чи іншому порядку, і таким чином організуючи єдине ціле.

Завдяки цьому композиція є виразником структурно-гармонійної цілісності одягу і одночасно засобом організації, побудови цієї цілісності. Композиція є найважливішим організуючим компонентом художньої форми. Вона лежить в основі творчості дизайнера і становить сутність процесу образної переробки матеріалу мистецтва, як фізичного, так і ідейного. Тому композиція, існуючи засобом і результатом творчого мислення, стає в дизайні одягу інструментом вираження ідейного задуму, засобом його гармонізації, структурної основою художнього образу [1, с.5].

Поряд з окремо взятою композицією ми розглядаємо і композиційні системи, які змінюються відповідно до зміни історичних і соціальних умов, естетичних поглядів, з розвитком самого мистецтва, його творчого методу. Так

6. Мінц М. Управління народними школами Херсонської губернії у XIX ст. / М. Мінц / Сучасна українська політика: політики і політологи про неї. – Київ; Миколаїв, 2008. – Вип. 14. – 416 с.

7. Мурыгин А. История и современность. Православная Одесса. Официальный сайт Одесской епархии Украинской православной церкви Московского патриархата / А. Мурыгин. – [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://www.pravoslav.odessa.net/eparhiya.php>

8. Обзор деятельности ведомства Министерства Народного Просвещения за время царствования императора Александра III. (Со 2 марта 1881 г. по 20 октября 1894 г.). – Спб.: Государственная типография, 1901. – 524 с. – С.184.

9. Отчет о состоянии Одесского Епархиального женского училища за 1899-1900 учебный год по учебной воспитательной части. – Одесса, 1902. – 14 с.

10. Попова О. Д. Женское духовное образование и его роль в изменении общественного положения женщины в России (вторая половина XIX – начало XX вв.): автореф. дис. на соискание ученой степени докт. истор. наук. – Специальность 07.00.02 – Отечественная история / Ольга Дмитриевна Попова. – М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 2009.

11. Семенов Д.Д. Избранные педагогические сочинения. / Под ред. действ. чл. АПН РСФСР проф. Н. А. Константинова / Д. Д. Семенов. – М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1953. с. 29.

12. Степаненко Г.В. Освітня діяльність православного духовенства в Україні (XIX –початок XX ст.): автореф. дис ... канд. іст. наук: 07.00.01 / Г. В. Степаненко. — К.: НАН України, 2002. — 23 с.

Подано до редакції 17.03.2012

УДК 371

## МЕДРЕСЕ КАК ВЫСШИЕ УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ КРЫМА

*Абибуллаева Энисе Эдемовна,  
докторант кафедры педагогики и управления учебными заведениями  
РВУЗ „Крымский гуманитарный университет” (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** Наиболее законченное выражение религиозная направленность обучения крымских татар получила в системе медресе. Медресе – духовное училище мусульман Ближнего и Среднего Востока [126, 611; 141, 203]. В этих учебных заведениях велась подготовка кадров, а именно: мусульманских богословов-правоведов и служителей культа, чиновников ханской администрации и учителей для мектебов. Как правило, медресе организовывались при соборных мечетях – «джами», в крупных населенных пунктах и городах.

Современные ученые А. Желтяков и Ю. Петросян отмечают, что медресе первоначально возникли как аудитории отдельных богословов-законоведов. Постоянная школа под этим названием впервые появилась в 937 году в Бухаре. В Турции же медресе были основаны в первой половине XIV века в Изнике и Бурсе. Мусульманское медресе являлось вторым учебным заведением после мектебе. Традиционно оно готовило высококвалифицированных законоведов и мулл.

Анализ проблемы показал, что время возникновения медресе в Крыму

относится к золотоордынскому периоду. Об этом свидетельствуют исследования В.Ганкевича, Л.Редькиной (Украина), А. Измайлова (Киргизия), М. Крамаровского (Россия), Х. Кырымлы (Турция), Дариус Колодезжика (Польша).

**Цель статьи:** охарактеризовать историю развития медресе как высших учебных заведений Крыма.

После принятия ислама в качестве государственной религии в подвластных Сараю регионах началось распространение мусульманской культуры. Именно тогда в столице Крымского улуса в городе «Эски Кырым» – Старый Крым была построена мечеть Узбека. [3, 5]. 1330 год ознаменован строительством великолепного медресе в Солхате, которое было построено на средства супруги главы джучидской администрации Тюлек-Тимура Инджибек-Хатун во время правления хана Узбека [там же, 515]. Это здание сохранилось до наших дней и находится в Старом Крыму.

Согласно проведенного анализа, более 20 крымских ученых медресе Инджибек-Хатун получили известность в различных центрах мусульманского мира того времени. Среди них Эмир Осман Суфи (ум. 1329\30, Дамаск), суфийский шейх Мухаммед эл-Кырым (вторая половина XIV века., Кудус), крымский ученый Каира Мевляна Рукнеддин Ахмед б. Мухаммед б. Абдуль-мумин (ум. 1382, Каир), который после 30 лет деятельности в должности судьи в Крыму переехал в Каир и удостоился чести преподавать во всемирно известном исламском университете Аль-Азхар. [1, 45].

О развитии науки, образования и педагогической мысли свидетельствуют и воспоминания путешественников Ибн Баттуты и Эвлия Челеби [1].

Наиболее известным в Крыму и за его пределами было «Зынджырлы-медресе». Свое название оно получило от массивной железной цепи, установленной на входе так, что желающий войти должен был поклониться этому «храму знаний». Это медресе было основано в 1500 году Крымским ханом Менгли-Гиреем и находилось в Бахчисарае, в приходе Салачик [7].

В сочинении турецкого путешественника XVII века Эвлии Челеби – «Сеяхатнаме» или «Книга путешествий» кратко описаны мектебы, медресе и теккие города Кезлев (Гёзлев) – Евпатории. Так, Э. Челеби пишет, что «находится там два медресе – школы, обучающие письму. Однако специальной школы хадиса и школы Корана там нет. Ибо нет ни людей, искушенных в хадисе и хафизов» [97, 73].

Эвлия Челеби лучшими, считал Зынджырлы-медресе «Менгли Гирей хана» и Сахиб Гирей хана в Бахчисарае; одно из пяти в Кафе (Феодосии. – Э. А.) и его пригородном квартале Топраклик медресе Хаджи Фархада и пять в Карасувбазаре.

В других городах Эвлия Челеби только перечислил несколько медресе: несколько в Старом Крыму, два в Ак Месджите (Симферополь. – Э. А.), столько же в Гезлеве (Евпатории. – Э. А.), по одному в Керчи и в Инкермане, а также в Тамани [6, 134]. Медресе содержались за счет вакуффов. Выделенные суммы шли главным образом на оплату преподавателей – мудеррисов, обслуживание и ремонт.

Популярный автор 70-х годов XIX века, Е. Марков, который в 60-е годы жил в Крыму и служил директором Симферопольской гимназии, описал состояние уровня образования, типы школ в своем труде «Очерки Крыма». Евгений Львович Марков указывал, что с 1867 года «на 100000 татарского

вчили розуміти композицію (в класі Б.Зуєва) «... у композиції живопису обов'язково повинно бути непарне число зображувальних фігур. Я це запам'ятав - щось в цьому правилі є, хоча б те, що «неподільну» композицію природніше скласти з непарного числа фігур, тому що парне число легше розподіляється на рівні частини».

Композиція є творча організація картини. Ні в якому разі не можна змішувати її з розміщенням предметів на картинній площині.

*Композиція* - це завжди побудова (кольорова, графічна та ін.), що виявляє смислові зв'язки. Композиція - це завжди тлумачення сюжету. В основі будь-якого творчості лежить композиція, і все починається і закінчується нею, і в ній немов би сфокусовані всі складові ремесла. Композиція може бути елементарною, а може бути вивірена математичною логікою, підпорядкована інтуїції художника. Композиція задовольняє тоді, коли і образно-смисловий лад, і декоративно-пластичні завдання знаходяться в органічному взаємозв'язку. В. Сидоров.

Браговський Е. висловлювався про композицію «...коли я починаю новий твір, перш за все відчуваю весь хід подальшої роботи. У процесі створення окремих предметів основною для себе я вважаю композицію. Без неї картина не може існувати, навіть коли вірно знайдені кольорові відносини та визначені стани. Шукати композицію - для мене це означає насамперед внутрішньо організувати полотно, визначити його структурний кістяк, його основу».

Незважаючи на те, що існує багато висловлювань та наукових визначень поняття «композиції» багато питань композиції, як і раніше залишаються лише «питаннями». ... Вже розроблений вірний шлях до теоретичного вирішення цього складного питання;але єдиного погляду на композицію все ще немає, немає і усталеної методики навчання композиції (М. Еткінд). Повільне удосконалення методики викладання композиції не сприяє розквіту тематичної картини, особливо багатопігурної. (Є. Калінін). Численні визначення поняття та його структури композиції художниками і теоретиками мистецтва, можна надалі продовжити, але ж численні висновки доводять, що композиція - це будова, взаємозв'язок частин, що забезпечує цілісність зображення, спрямована на розкриття змісту та ідеї твору (Г.Гребенюк, О.Кайдановська, М.Пічкур, Є. Шорохов, В.Щербина та інші). Спочатку зміст художнього твору виникає в уяві художника як задум, а потім складається форма. Коли виникає єдність змісту і форми, тоді виникає завершена цілісність – картина або скульптура і таке ін. Зміст картини вгадується, а композиція будується та в результаті - це єдине ціле. Працювати над формою - означає працювати над змістом, і навпаки. Логіка художника - це твір; інтуїція його - це геометрія на площині, ритм, пропорція відносин, тому що око і мозок особистості - неусвідомлена геометрія вимірювання. Будь-яке пізнання є чуттєве вимірювання.

*Композиція* - організація художньої цілісності. Вона повідомляє цієї цілісності ряд властивостей, серед яких найбільш суттєвими є: гармонійність, підпорядкованість елементів, композиційна рівновага, симетрія, прояв асиметрії в симетричних формах, асиметрія, динамічність, статичність, єдність характеру. Докладно ці властивості-якості розібрані в творах Ю. С. Сомова «Композиція в техніці» (М., 1972).

**Метою** статті є дослідження сутності роботи над композицією, яка полягає в розширенні художньої сторони твору, досягнення комплексної єдності і упорядкованості шляхом використання композиційних засобів.

*Композиція* - побудова цілісного твору, усі елементи якого знаходяться у взаємній і гармонійній єдності (Коротка енциклопедія дизайну).

*Композиція* - побудова художнього твору, обумовлена його змістом, характером і назначенням і багато в чому визначальне його сприймання. (Популярна художня енциклопедія).

Відомий гравер Ф.Шміт вважав, що *композиція* - це таке зіставлення окремих форм, у яких вони зв'язуються в нове ціле вищого порядку.

Народний художник СРСР Є. А. Кібрик нарікав, що, коли в Академії мистецтв розроблялися програми по композиції, не вдалося знайти прийняттого для всіх формулювання, стосовно композиції.

Різні визначення, які надають вчені поняттю «*композиція*» значною мірою ускладнюють його вживання. Композицією часто називають і спеціальні предмети у навчальних художніх закладах. Композицією називають тематичну картину, на відміну від портрета, пейзажу і натюрморту та інших жанрів образотворчого мистецтва. Ще більше ускладнило визначення композиції прагнення об'єднати в одному слові поняття змісту і форми художнього твору у їх єдності. У програмі з композиції для художньо-графічних факультетів можна прочитати, що в даний час поняття «композиція» розглядається як явище діалектичне за своєю суттю, тому що воно увібрало в себе і структурну організацію художнього образу, і систему ідейно-тематичних і формально-пластичних зв'язків та залежностей, а також найважливіші закономірності побудови художнього твору, процесу його створення і сприйняття. Ці основні складові поняття «композиція» є і основними напрямками в організації композиції.

Про труднощі знаходження остаточного визначення терміна «*композиція*» свідчать і спроби Е. Шорохова дати це визначення в підручнику «Композиція», призначеному для студентів художньо-графічних факультетів педагогічних вищих навчальних закладів. Він пише: «...Більш повне визначення поняття «композиція» подається як: «...композиція твору образотворчого мистецтва є основна художня форма твору, що об'єднує інші форми, характеризується як одне ціле з фіксованими,закономірно пов'язаними між собою і з окремими частинами; в якому нічого не можна перемістити або змінити без збитку в художньому образі, - це ціле, що перебуває в невідемній єдності зі змістом твору».

Відомий художник К.Юон зазначав, що продуману і завершену композицію розглядають як образну формулу, за якою змістовні і формальні сторони складають єдність всіх частин картини. У своїх дослідженнях показує В. Ванслов, що закономірності композиції істотно розрізняються в архітектурі, живопису, музиці та поезії. Але композиція як план і схема побудови твору, як співвідношення і організація його розділів, частин, персонажів, як підпорядкованість цілому його елементів властива художній формі будь-якого виду мистецтва.

Композиція завжди постає як завершена цілісність, визначена змістом твору, стверджує Н. Волков.

Художники чудово розуміють ..., що, поки не знайдена композиція ... марно писати образи, як би професійно не були написані, вони таємничим чином втрачають силу, поки не знайдуть своє місце у картинній площині твору. (В. Леняшкін)

Відатний художник Е. Кібрик у своїх спогадах розповідає про те, як його

населення в Криму находилося 154 татарських училищ; из них 131 мектеб (мектеб. – комментарий мой. – Э. А.) то есть начальных училищ, и 23 медресе – духовных академий для приготовления мулл и учителей [9, 324].

Журнал «Мир Ислама», из имеющихся в распоряжении редакции сведений относительно медресе Таврической губернии, назвал следующие: в Бахчисарае медресе «Зынджырлы», «Орта» и «Ханское», помещающиеся в здании Ханского дворца. В Карасувбазаре медресе «Такье», в Керчи медресе «Сары-Эмин». Кроме этих пяти, были отмечены ряд подобного рода школ и в селах, в особенности в окрестностях Симферополя. Главные из них находились в деревнях Ташлыдаир, Узун-баш и Акчура [10, 582-588].

Профессор, доктор педагогических наук А.Э. Аблаев выделяет три ступени подготовки учащихся в медресе: начальная (иптидай), средняя (рушдие), старшая (игдади) [10, 557]. На начальной ступени основным была зубрежка Корана и религиозных обязанностей мусульманина, а также изучение счета [11, 9]. В медресе среднего типа учащиеся изучали мусульманское богословие, законоведение, логику, древние философские учения, математику, географию, арабский и персидский языки. Полный курс наук в медресе составили следующие предметы: арабизм (включая лексикографию, этимологию, синтаксис, риторику, историю), вероучение и законоведение (толкование Корана, учение о преданиях, практическое богословие – «фикх»), а также учение о разделе имущества, основы законоведения, философия (логика, математика, география, астрономия, медицина, естественные науки и умозрительная философия). Задача медресе среднего типа – подготовка учителей-мулл для мектебов и служителей культа для мечетей [12, 557].

Основными методами преподавания были лекции и диспуты. Во время лекции все занавеси поднимались и «шакирды» – ученики размещались, образуя полукруг перед мударрисом [там же]. Мударрис (мудеррис) – учитель, обучающий учеников в медресе или небольшой мечети [13, 39], выполнял функции руководителя, ректора учебного заведения, мусульманского священнослужителя и одновременно действующего профессора. Помогали в религиозном обучении сохт имам, муэдзин и мунды. Мунды – учителя, которых назначал муддерис, они получали постоянную зарплату [там же]. Помощь в изучении родного языка могли оказывать муддерису приглашенные специально «оджа» (хавадже), мулла-репетитор для младших сохт и учитель чистописания – каллиграф – «хаттат» [13, 5].

В медресе высшего типа готовили «казиев» – судей, толкователей шариата, знатоков мусульманских законов. Казием называли смотрителя, который назначался со стороны муддерриса и редко выбирался шакирдами. В медресе обучались не только лица, посвятившие себя духовному званию, но и представители разночинной интеллигенции, желавшие получить профессию учителя, врача и т.д. Эти учебные заведения одновременно представляли собой и общежития для учащихся – «сохт». В них допускались только мужчины.

Курс обучения не был ограничен определенным сроком. Выпускники медресе в царской России обычно приравнивались к окончившим курс духовной семинарии [14, 557].

На протяжении многовековой истории крымских медресе в них выработались определенные традиции и правила внутреннего распорядка. Обучение было бесплатным. Содержанию же учебно-воспитательного процесса в медресе инородцев (так в царской России именовались люди,

исповедующие ислам, населяющие губернии Казанского уездного округа и Крымского полуострова) посвящены труды Н.Николюского, где автор утверждает, что учебная программа и приемы обучения были бухарского типа. Предметы обучения в них подразделялись на две категории: на «илиму-ль-алия» и на «илимуль-шаргия». Первая из них состояла из наук, служащих орудием основательного и всестороннего понимания религии ислама, а вторая – из изучения собственно религии ислама. Илиму-ль-алия подразделялась на две группы наук: «на илиму-ль-арабия» – науки, изучающие арабский язык и литературу, и на «илиму-ль-аклия» – «умственные» науки. Дисциплины изучались по определенным и неизменным учебникам. Каждый из таких учебников состоял из собрания нескольких книг. Где одну книжечку составлял ученый специалист, излагая в самых кратких чертах основные положения наук, а последователи этого ученого составляли к ней свои рекомендации. Первое из этих сочинений называлось по-арабски «матен» – конспект, а второе – «шерх» – комментарии. Комментарий сам по себе не составляет самостоятельной книги, он был тесно связан с матеном. Кроме «шерха» были и так называемые «хашия», – тоже комментарий, но не на каждое предложение или слово матена, а на некоторые его пункты. Как более авторитетные и популярные комментарии, шерхи имеют несколько хашия, таким образом, расширяясь до многотомной книги.

Книги начинались с предисловия, так называемой «дибаджа», которая отличается от остальной части книги, прежде всего, насыщенностью стиля, изысканностью выражений и рифмованными предложениями [15].

Дело преподавания в медресе было поставлено следующим образом: в каждой медресе имелось по несколько хальф, каждый из которых имел своих учеников, принадлежащих только ему. Хальфы – это выпускники, шакирды (ученики), окончившие курс, как правило, в том же медресе [15, 21-23].

Урок имел следующую структуру: 1) опрос (ученики одной ступени отвечали по пройденному материалу); 2) объяснение нового материала (присутствовали ученики разных ступеней, с целью повторения предшествующих уроков) [там же, 24].

Методы обучения, как было выше упомянуто, были традиционными. Учителя руководствовались принципами обучения, схожими с тьюторскими. Учебных курсов в медресе было около семи [7, 44]. Это «Фикх» – правила шариата и нормы мусульманской юриспруденции, «хадис» – предание об изречениях и деяниях Мухаммада, «Тефсир» – комментарии к Корану, морфология и синтаксис арабского языка, грамматика арабского языка, персидский язык и «Акаид» – вероучение [16, 137].

Первый год обучения посвящался изучению этимологии слов арабского языка. Можно предположить, что на родном языке растолковывались лишь религиозные обязанности мусульманина такие, как столпы ислама, абдест, намаз и т.д. На следующих двух курсах изучался синтаксис арабского языка.

На четвертый год шакирд переходил к наукам «аклият» – «умственным», «мантыку» – логике, а потом к «хакмату» – философии [15, 26]. Следовательно, только на старших курсах ученики начинали понимать смысл всего того, что они изучали в течение многих лет. А об обучении на родном языке никто и не задумывался. Занятия в медресе были ежедневными и семичасовыми. Каких-либо экзаменационных мероприятий в медресе не было.

В заключении необходимо отметить о том, что требует системного

### Література

1. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти / За заг. ред. В.Д. Шинкарука. – К., 2008. – 68 с.

2. Формування професійної компетентності фахівця сфери послуг і туризму: навчально-методичний посібник / [В.Т.Лозовецька, Л.Б.Лук'янова, Л.В.Козак та ін.]. За заг.ред. Лозовецької В.Т. - Київ, 2010. – 382 с.

3. Кричевский В.Ю. Профессиограмма директора школы. Проблемы повышения квалификации руководителей школ / В.Ю. Кричевский. – М.: Педагогика, 1987. – 212 с.

4. Якість трудового потенціалу та управління трудовою сферою в Україні: соціальна експертиза: Монографія / О. І. Амоша, О. Ф. Новікова, В. П. Антонюк, Л. В. Шаульська та інші // НАН України, Ін-т економіки пром-сті. – Донецьк, 2006. – 208 с.

Подано до редакції 17.03.2012

УДК 37.02

### КОМПОЗИЦІЯ ЯК СТРУКТУРНА ОРГАНІЗАЦІЯ ХУДОЖНЬОГО ОБРАЗУ ОДЯГУ

*Шопіна Анастасія Володимирівна,*

*здобувач кафедри теорії і методики професійної освіти*

*Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди*

**Постановка проблеми.** Питання про композицію є найважливішим, вузловим питанням в організації художнього образу в образотворчому мистецтві, дизайні одягу, архітектурі, тощо. Композиція лежить в основі будь-якого твору в дизайні і становить сутність процесу образної обробки матеріалу мистецтва як фізичного, так і ідейного і з метою проектно-творчої діяльності дизайнера. Тому композиція постає в одязі як твір мистецтва, інструмент вираження ідейного задуму, засобом її гармонізації, структурною основою художнього і проектного образу. Отже проблема складається з того, що оволодіння знаннями і навиками композиційної побудови є основою у професійній діяльності дизайнера при побудові художньої форми костюма.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У мистецтвознавстві вважається, що першим хто запровадив поняття «композиція» до творів мистецтва - це італійський вчений, теоретик мистецтва епохи Раннього Відродження, живописець і архітектор Леон Баттіста Альберті (1404-1472), який вважав, що композиція таке розуміння живописання, у якому частини образотворчих елементів складаються у художній твір. У наступні століття, і аж до наших днів, спроби надати вичерпне визначення композиції не припиняються.

**Композиція** (від лат.compositio - складання, з'єднання твору), побудова художнього твору, обумовлене змістом, характером і призначенням, який багато в чому визначає його сприйняття (Велика радянська енциклопедія).

**Композиція в дизайні** – побудова витвору дизайнерського мистецтва, розташування і зв'язок його частин, обумовлені їх компонуванням, що відповідає призначенню і технічній ідеї цього твору і його художньому (образному) задуму, що відбиває емоційно-чуттєві очікування споживача дизайнерського продукту. [2, с. 35]

змін на ринку поліграфії, адекватного сприйняття вимог і потреб споживача послуг, необхідності набуття сучасних ринкових цінностей, усвідомленого сприйняття цілей та мотивів сучасної професійної діяльності.

За результатами соціальної експертизи значущість в сучасному суспільстві високої професійної компетентності, що визначає конкурентоспроможність працівника в Україні, становить 47,8 %, а правової компетентності – 11,5 %. Тоді як у розвинутих країнах значущість цих видів компетентності набагато вища (відповідно 85,8 % та 24,8 %). Компетентність і набуті знання є чинником інноваційної активності людини (21,2 %) [4, с.153-154].

Отже, формування професійної компетентності майбутнього технолога-видавця має передбачати формування відповідної цілісної системи професійних знань, які ґрунтуються на професійно-спрямованій мотивації навчальної діяльності.

У процесі розв'язування реальних завдань діяльності, частково-проблемних завдань активізується мотивація студентів до оволодіння професійними знаннями та вміннями, створюються сприятливі умови для формування відповідної компетентності.

**Висновки.** У результаті проведеного аналізу наукової літератури й власних досліджень, ми дійшли висновку, що професійна підготовка технологів-видавців в умовах ринкового середовища має здійснюватися на основі застосування компетентнісного підходу з ґрунтуванням відповідних освітніх цілей і мотивів, формуванням відповідних компетентностей. Це, в свою чергу, передбачає оновлення змісту, форм та методів професійно-зорієнтованого навчання, координацію навчально-виховної діяльності, що спрямована на формування ринкових цінностей, конкурентоспроможність фахівця на сучасному ринку праці, його адаптацію в сучасних умовах діяльності, готовність фахівця до розв'язання реальних професійних завдань і проблем. Професійна підготовка, зорієнтована на формування професійних ринкових цінностей, вимагає визначення нових форм навчально-пізнавальної діяльності, ґрунтування мотиваційних чинників, організації та проектування відповідних психолого-педагогічних умов навчального процесу, формування фахівця з сучасним типом професійного мислення, спрямованого на ефективне розв'язання типових і нетипових завдань щодо забезпечення конкурентоспроможності продукту праці.

**Резюме.** У статті проаналізовані основні теоретичні підходи до проблеми формування професійної компетентності майбутнього технолога-видавця, розглянуті елементи діяльності, які є необхідною умовою формування професійної компетентності. **Ключові слова:** компетентність, професійна компетентність, конкурентоспроможність, ринок праці.

**Резюме.** В статье проанализированы основные теоретические подходы к проблеме формирования профессиональной компетентности будущего технолога-издателя, рассмотрены элементы деятельности, которые являются необходимым условием формирования профессиональной компетентности. **Ключевые слова:** компетентность, профессиональная компетентность, конкурентоспособность, рынок труда.

**Summary.** The main theoretical approaches to the forming of occupational competence of future technologist-publishers' competence (and elements of activities) are also analyzed in the article. **Keywords:** competence, professional competence, competitiveness, labour-market.

анализа и и классификации типы медресе, получивши развитие в Крыму с Золотордынского периода до начала XX века в Крыму.

**Резюме.** В статье излагается история медресе в Крыму, содержание образования, создание культурно-образовательных центров, формирование системы подготовки учителей. **Ключевые слова:** высшее образование, медресе, центры научной мысли, учебный процесс.

**Резюме.** У статті викладається історія медресе в Криму, зміст освіти, формування системи підготовки вчителів, учбовий процес. **Ключові слова:** вища освіта, медресе, центри наукової думки, учбовий процес.

**Summary.** The article states the history of the medrese in Ukraine, the contents of university education, the creation of cultural and educational centers, the forming of teacher training system. **Keywords:** higher education, medrese, scientific thought center, educational process.

#### Література

1. Бартольд В.В. Работы по исторической географии // Сочинения. – Т.1. – М. – 1965 – 345 с.
2. Измайлов А.Э. Медресе // Российская педагогическая энциклопедия.– М., 1993.– Т. 1.– С. 557.
3. Крамаровский М.Г. Джучиды и Крым: XIII – XV в.в. // Материалы по археологии, истории и этнографии Таврии. – 2009 – № 10. – С. 506 – 532.
4. Кричинский А. Очерки политики российского царизма на окраинах. — Баку: изд-во тюркского культурно-просветительского отдела Азербайджанского союза п/о «Корпорация», 1920.– 82 с.
5. Медынский Е. Н. История педагогики: учебник для педагогических институтов. / Медынский Е. Н. – М.: Учпедгиз, / А. Кричинский – 1947.– 580 с.
6. Ганкевич В. Ю. Джадидистська реформа просвіти кримських татар (межа XIX–XX ст.): Дис... д. і. наук: 07. 00. 02. – Симферополь, 2000. – 401 с.
7. Ганкевич В. Ю. Очерки истории крымскотатарского народного образования (реформирование этноконфессиональных учебных заведений мусульман в Таврической губернии в конце XIX–начале XX веков). / В.Ю. Ганкевич – Симферополь: Таврия, 1998.– 164 с.
8. Челеби Э. Книга путешествий Э. Челеби. Походы с татарами и путешествие по Крыму (1641–1667). / Э.Челеби – Симферополь: Таврия, 1996.– 240 с.
9. Марков Е. Л. Очерки Крыма: картины Крымской жизни, истории и природы. / Е.Л. Марков – Симферополь: Таврия, 1995. – 543 с.
10. Школьный вопрос в русском мусульманстве. Медресе. Таврические медресе // Мир ислама.– 1913.– № 5.– 29 августа.
11. Аблаев Э. А. Прогрессивные педагогические идеи крымских татар второй половины XIX–начала XX веков (на материале педагогического наследия И. Гаспринского): Дис... д. пед. наук: 13. 00. 01.– Ташкент, 1991.– 226 с.
12. Измайлов А.Э. Медресе // Российская педагогическая энциклопедия.– М., 1993.– Т. 1.– С. 557.
13. Saray M. Turk dunyasinda egitim reformi ve Gaspıralı İsmail Bey (1851–1914). – Ankara, 1987. – 147 p.
14. Ганкевич В. Ю. Национальный университет или больница для душевно больных. Очерки истории Зинджирли медресе // Голос Крыма, 1997.– № 15, 14 апреля.

15. Никольский Н. В. Основы инородческого просвещения.– / Н.В. Никольский Казань: третья гос. Типография, 1919.– 56с.

16. Yarkin I. Turkistan'ın eğitim ve kültür ... // Turk kulturu. – 1964. – № 18. – P. 137. – 145.

Подано до редакції 19.03.2012

УДК 37.048.3:159.9.072

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПРИДАТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

*Алексєєва Світлана Володимирівна,  
к. пед. н., науковий співробітник  
лабораторії професійної орієнтації і виховання  
ІПТО НАПН України (м. Київ)*

**Постановка проблеми:** Трансформаційні процеси у суспільстві зумовили посилення психологічного аспекту вивчення проблеми професійної придатності. Визначення професійної придатності відбувається за результатами діагностування рівня розвитку індивіда, яке включає оцінювання його особистісних характеристик, здібностей, схильностей, мотивацію, фізичний стан, професійну підготовленість.

Професійну придатність розглядають в системі взаємодії «людина–професія». Визначення професійної придатності у цій системі ґрунтується на дослідженні взаємної адаптації людини до професії. Взаємна адаптація зумовлена впливом професійної діяльності на формування особистості та можливістю особистості змінювати процес цієї діяльності.

Професійна придатність розглядається, з одного боку, як наявність здібностей людини до опанування конкретної професії з сукупністю психологічних, фізіологічних якостей необхідних для виконання професійних завдань, а, з іншого, успішністю набуття професійних знань, вмінь й навичок, які сприяють професійному становленню майбутнього фахівця.

**Аналіз останніх досліджень.** Різні аспекти проблеми відповідності особистісних якостей людини вимогам професії висвітлено в працях К. Гуревича [1], Є. Климова [2], М. Корольчука [3], А. Маркової [5] та інші вчені. Проблема психолого-педагогічної діагностики присвячені дослідження Н. Максимчука [4], Л. Собчик [6].

Аналіз останніх досліджень свідчить, що при визначенні професійної придатності необхідним є цілісне вивчення індивідуальних особливостей загального розвитку особистості, виявлення її професійної спрямованості, ціннісних орієнтацій, мотивів, характеру, темпераменту, потреб, інтересів.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Стратегічні орієнтири педагогіки компетентності акцентують увагу на розумінні сутності, структури, функцій, механізмів визначення професійної придатності, що є підґрунтям формування компетентнісного фахівця, здатного до успішної реалізації професійної кар'єри.

Удосконалення системи визначення професійної придатності є важливою умовою створення нових моделей професійного навчання, які сприятимуть ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців й в подальшому

культурологічних аспектів, але й у більш широкому контексті. Онтологічний і епістемологічний аспект компетентнісного підходу розглянуто в роботах О. Субетто.

Однак вивчення та аналіз досліджень із означеної проблеми показали, що у науковій літературі відсутні праці, які розкривають особливості професійної підготовки майбутніх технологів-видавців. А відтак її об'єктивне розкриття допоможе виявити ті особливості й ефективні педагогічні чинники, що сприяють успішному вирішенню питань щодо формування професійної компетентності майбутнього технолога поліграфічного виробництва.

**Мета статті** – проаналізувати головні теоретичні підходи до проблеми формування професійної компетентності майбутнього технолога-видавця.

**Виклад основного матеріалу.** Компетентність – інтегрована характеристика якостей особистості, результат підготовки випускника вузу для виконання діяльності в певних професійних та соціально-особистісних предметних областях (компетенціях), який визначається необхідним обсягом і рівнем знань та досвіду у певному виді діяльності [1, с. 20].

Професійна компетентність – це інтегративна якість, яка включає рівень оволодіння професійними знаннями, уміннями та навичками, а також особистісну компетентність, яка виявляється, перш за все, у комунікативності, творчості і креативності [2, с.7].

Дослідник В. Кричевський визначає професійну компетентність як сукупність певних ознак: наявність знань для успішної діяльності; усвідомлення значущості вказаних завдань для майбутньої професійної діяльності; набір операційних умінь; володіння алгоритмами вирішення професійних завдань; здатність до творчості у вирішенні професійних завдань [3, с.67]. Вчений виділяє чотири види професійної компетентності: функціональна (реалізація професійних знань), інтелектуальна (здатність до аналітичного мислення й комплексного підходу до виконання своїх обов'язків), ситуативна (діяльність залежно від професійної ситуації), соціальна (реалізація комунікативних та інтеграційних здібностей).

Професійна компетентність характеризується такими елементами діяльності: аналіз результатів праці і технологічних процесів; аналіз професійних ситуацій і проблем; аналіз технічної документації завдань діяльності; організація праці; дотримання технічних та технологічних вимог виробництва; координація видів професійної діяльності; створення професійно-значущої інформації стосовно об'єкта діяльності; прогнозування типових і нетипових виробничих ситуацій; забезпечення безпечних умов праці; оволодіння додатковими кваліфікаціями і професіями; забезпечення високого рівня культури праці; дотримання правил експлуатації галузевого устаткування; відсутність браку продукції; своєчасне усунення технічних і технологічних порушень; дотримання рекомендацій, норм і вимог щодо фізіологічних, економічних, екологічних і ергономічних чинників [2, с.11].

Критерієм професійної компетентності особистості є суспільне значення результатів праці фахівця, його авторитет у конкретній галузі діяльності. Слід зазначити, що головним чинником професійного успіху фахівця на ринку праці є здатність до самостійного прийняття професійних рішень, прогностичного бачення позитивних і негативних результатів професійної діяльності, розробки конкретних пропозицій, програм і проектів. Все це зумовлює потребу формування відповідних умінь фахівця щодо аналізу соціально-економічних

УДК 378

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТЕХНОЛОГІВ-ВИДАВЦІВ

*Частоколян Анна Василівна,*

*асистент кафедри видавничої справи та редагування  
Кримського інституту інформаційно-поліграфічних технологій  
Української академії друкарства*

**Постановка проблеми.** Сучасне суспільство активно веде пошук ефективної системи формування високопрофесійних фахівців, які здатні до швидкої адаптації на ринку праці та готові до безперервної самоосвітньої й професійної діяльності. Для цього необхідні істотні зміни не тільки в змісті, а й у методах, засобах, організаційних формах освітнього середовища, що відповідають індивідуальним особливостям майбутніх фахівців і відбивають специфіку професійної діяльності, а також поглиблення процесу міждисциплінарних зв'язків та розвитку міждисциплінарного синтезу, який передбачає ефективне використання навчально-виховних та дидактичних ресурсів всіх навчальних дисциплін.

Аналіз стану професійної підготовки майбутніх технологів поліграфічного виробництва свідчить про низький рівень компетентності щодо застосування сучасних технологій, аналізу і прогнозування професійної діяльності. Це свідчить про необхідність удосконалення теоретичних і методичних підходів організації практичного навчання майбутніх фахівців.

Отже, проблема підвищення рівня професійної компетентності майбутніх технологів-видавців у процесі фахової підготовки набуває сьогодні особливої актуальності й соціальної значущості.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У сучасній психолого-педагогічній літературі представлено чималий блок праць з теорії і досвіду вирішення проблеми підвищення професійної компетентності фахівців: розроблено теоретико-методичні основи формування професійної компетентності вітчизняними та російськими вченими (Л. Мітіна, В.Сластьонін, Л. Карпова, Т. Ковальова, А. Макарова, С. Огарев, Г. Онкович, О. Полуніна, Н. Лобанова, М. Чошанов та ін.), а також європейськими педагогами (Г. Халаш, Дж. Куллахан, В. Долл, Ж. Перре, Ж. Деллор); розроблено низку концепцій, в яких дається характеристика професійної діяльності (Б. Ананьєв, Л. Виготський, З. Калмикова, Н. Менчинська, С. Рубінштейн).

Різні аспекти професійної компетентності досліджують С. Вітвицька, О. Вознюк, А. Дубасенюк, М. Левківський та ін. Досить багато вчених (В. Баркасі, О. Білик, Н. Босак, Н. Веніг, І. Воробійова, Л. Голованчук, Ю. Головач, І. Дроздова, Н. Завіниченко, Л. Карпова, С. Козак, О. Коломінова, О. Мамчич, О. Мармаза, Г. Марченко, А. Онкович, О. Палій, О. Петрашук, О. Селіванова, С. Селіверстов, В. Топалова, Л. Шевчук, І. Яшук) присвятили свої дисертаційні дослідження проблемі компетентності.

Є наукові передумови для розробки теорії і практики формування професійної компетентності у технічному вузі, представлені в роботах з теорії й методики професійної освіти авторами В. Андрущенко, Б. Гершунським, А. Марковой та ін. Удосконалювання системи інженерно-технічної підготовки розглядається С. Артюх, А. Вербицьким, Л. Товажнянським, І. Зимньою не тільки з погляду безперервності, інтеграції навчання, використання

успішній професійній самореалізації особистості.

Актуальність вивчення проблеми професійної придатності зумовлена низкою чинників, спричинених динамікою і модифікацією професій на сучасному ринку праці, а саме: потребами в висококваліфікованих фахівцях, здатних працювати в умовах сучасного оновленого типу економіки; необхідністю підвищення якості професійної підготовки фахівців, що вимагається інтенсивним розвитком інформаційних технологій; зростаючим пріоритетом розвитку інтелектуального потенціалу молоді, здатної до творчості в професійній діяльності.

**Формулювання цілей статті.** Обґрунтування психолого-педагогічні чинників формування професійної придатності в умовах сучасної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Визначення професійної придатності постає як система заходів, що дає змогу виявити найпридатніших, за своїми індивідуальними якостями, кандидатів до навчання і професійної діяльності. Сутність категорії професійної придатності полягає в тому, що вона відображає: вибір професії, яка відповідає прихильностям і здібностям конкретної людини; задоволення інтересу до обраної професії й задоволеність процесом і результатом конкретної діяльності; міру оцінки здатності й готовності до діяльності, ефективності, надійності, безпеки виконання професійних функцій, індивідуальну міру результативності діяльності; прояв соціального (професійного) самовизначення особистості, її самоствердження, самовдосконалення в процесі діяльності; розвиток «Я–концепції», становлення образу «Я–професіонал» й намагання досягти еталонної моделі професіонала.

Визначення професійної придатності має відбуватися на засадах використання інноваційних методів діагностування учнівської молоді. Діагностування професійної придатності включає дослідження анатомо-фізіологічних особливостей людини важливих для професійної діяльності, рівноваженість нервових процесів, сенсомоторні реакції, точність і швидкість реакцій, інтелектуальних, соціальних якостей, власного життєвого досвіду.

Внаслідок різних індивідуальних особливостей інтелекту, здатності переносити навантаження, придатність людей до певного виду діяльності різна. В цілому успішність професійної діяльності забезпечується лише тоді, коли здібності й якості фахівця відповідають вимогам, що пред'являються різними видами діяльності. Ступінь злагоженості між потрібною і наявною здатністю до діяльності виражає ступінь придатності особистості до конкретного виду професії (людина може бути непридатною до одного виду діяльності, а до іншого – виявляти середні здібності). Професійна придатність визначається сукупністю професійно важливих якостей, які необхідні для виконання певного виду професійної діяльності. З боку формування таких якостей всі професії розподіляють на два типи. До професій першого типу відносять професії, для яких професійні якості може здобути людина тільки з особливими індивідуальними рисами, а до професій другого типу – це ті, для яких з професійними вимогами може впоратися будь-яка людина.

Важливим етапом визначення професійної придатності є оцінювання рівня розвитку інтелектуальних здібностей, наявність специфічних здібностей для конкретної професії; ступень розвитку професійного інтересу до обраної професії й можливість задоволення як процесом та і результатами майбутньої діяльності; рівень наявної професійної мотивації; здатність й готовність до професійної діяльності, можливість ефективного, надійного, безпечного

виконання професійних функцій; сформованість професійного самовизначення особистості, її самоствердження, можливість самовдосконалення в процесі майбутньої професійної діяльності.

Отже, основними компонентами професійної придатності є: *професійна обдарованість* (інтелектуальні здібності, професійно-важливі якості, специфічні здібності); *професійна спрямованість* (інтереси, мотиви, потреби й нахили); *анато-фізіологічні особливості* (фізичний розвиток, психомоторні й сенсорні властивості, особливості нервової системи); *характерологічна цілісність і визначеність особистості* (самовдосконалення, становлення образу «Я-професіонал», професійна ідентифікація і готовність до професійної діяльності).

Визначення професійної придатності дозволяє зробити психологічний прогноз успішності навчання й майбутньої професійної діяльності. Оцінювання значимості різних психічних властивостей і якостей особистості для ефективного виконання професійної діяльності має відбуватися на основі проведеного опису професійних дій, що визначає властивості особистості і забезпечує реалізацію кожної такої дії. На основі зіставлення вимоги професії до людини і отриманих психодіагностичних даних виявляються як наявні так і можливі здібностей.

Аналіз останніх досліджень у галузі професійного відбору свідчить про відкритість питання щодо співвідношення професійної надійності та професійної придатності. Професійна придатність є передумовою того, що у процесі професійної підготовки майбутній фахівець набуде потрібного рівня професійної надійності. Так, професійна придатність і надійність, незважаючи на всю близькість не повинні ототожнюватися. Перша говорить про можливість, друга - про їх реалізацію. Актуальність розгляду питання щодо співвідношення професійної надійності та професійної придатності зумовлена тим фактом, що існуюча система профорієнтації і професійного відбору учнівської молоді недовсить ефективна. Проведені дослідження констатують, що помилка молоді людини, яка вибирає "ким стати", може і полагати в тому, що опанувавши модну професію, але не знайшовши себе у ній, якщо ця професія не відповідає її схильностям та здібностям, не відчуватиме себе корисною у суспільстві.

Професійна придатність має кілька рівнів прояву: перший рівень відповідає вимогам нормативної діяльності, тобто максимальній ефективності і надійності стосовно усього діапазону її можливих варіантів й умов виконання, екстремальних умов тощо; другий рівень – ефективне виконання типових штатних завдань діяльності в умовах, що виключають нештатні і екстремальні умови; третій рівень – ефективне виконання окремих завдань професійної діяльності протягом певного терміну часу.

Діагностування професійної придатності майбутніх фахівців вимагає впровадження необхідних педагогічних умов організації цього процесу, який сприятиме підвищенню рівня якості прогнозування здатності особистості до професійної діяльності. Провідною ідеєю впровадження відповідних педагогічних умов для визначення професійної придатності є створення цілісної методичної системи цього процесу, що сприятиме одержанню достовірної і надійної інформації професійного розвитку особистості й досягнення успіху в професійній діяльності.

На нашу думку, необхідними і достатніми педагогічними умовами

**Резюме.** У статті розкриваються особливості глибинного самопізнання за методом активного соціально-психологічного навчання (АСПН), що розроблено академіком НАПН України Т.С. Яценко. Аналізуються можливості розвитку навичок самопізнання та саморефлексії засобами глибинної психокорекції. Презентовано звіт самоаналізу учасника психокорекційної групи АСПН в аспекті пізнання власних деструктивних тенденцій. **Ключові слова:** глибинна психокорекція, психодинамічна теорія, самопізнання, саморефлексія.

**Резюме.** В статье раскрываются особенности глубинного самопознания по методу активного социально-психологического обучения (АСПО), разработанному академиком НАПН Украины Т.С. Яценко. Анализируются возможности развития навыков самопознания и саморефлексии средствами глубинной психокоррекции. Презентован отчет самоанализа участника психокоррекционной группы АСПО в аспекте познания собственных деструктивных тенденций. **Ключевые слова:** глубинная психокоррекция, психодинамическая теория, самопознание, саморефлексия.

**Summary.** In the article, there are described the features of deep self-knowledge by means of Active Social and Psychological Teaching method (ASPT), which has been worked out by Academician of the National Academy of Pedagogical Sciences (NAPT) in Ukraine by Yatsenko T.S. There is analyzed the opportunities of self-knowledge and self-reflection skill by means of deep psycho-correction. It has been presented an introspection report of a participant of the psychocorrection group of ASPT in terms of cognition of their own destructive tendencies. **Keywords:** deep psycho-correction, psychodynamic's theory, self-knowledge, self-reflection.

#### Література

1. Богданова Н. Н. Самоосознание как предпосылка эффективности процесса АСПО / Н. Н. Богданова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки: [зб. наук. праць]. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – № 36 (60). – с. 184 – 188
2. Дметерко Н. В. Рефлексивне мислення та його розвиток / Н. В. Дметерко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки: [зб. наук. праць]. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – № 36 (60). – с. 267 – 271.
3. Пономаренко І. Л. Розвиток рефлексивності у підлітків з відхиленою поведінкою: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / І. Л. Пономаренко – Одеса, 2003. – 178 с.
4. Психиатрический энциклопедический словарь / Й. А. Стоиленов, М. Й. Стоиленова, П. Й. Коева и др. – К.: МАУП, 2003. – 1200 с.
5. Психологічний словник / Під ред. В.І. Войтко. – К.: Вища школа, 1981. – 216 с.
6. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Б. Шапар. – Х.: Прапор, 2005. – 640 с.
7. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: Навч. посіб. – К.: Вища школа, 2006. – 382 с.

Подано до редакції 12.03.2012



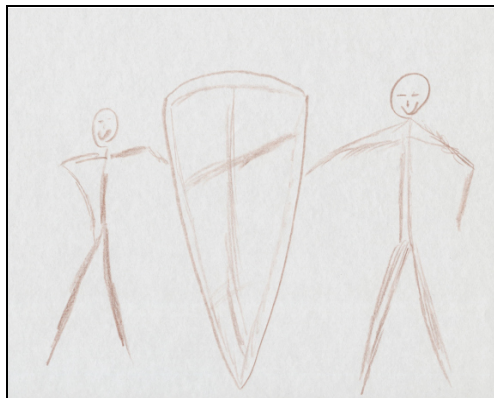


Рис. 2.

Коли я зробив таку модель мені стало легко на душі. При аналізі авторських малюнків однієї учасниці, психолог звернула увагу на трикутну форму намальованих фігур, вказуючи на архетипічність трикутної символіки. Тоді мені згадалась моя композиція, фігурки були щасливі, вони тримались за щит, який вмщав благі цінності, проте вершина трикутника (щита) була спрямована до низу, наче чоловічий потенціал був пригніченим. Я уявив, що цей «щит» можна було б перевернути, спрямувавши вершиною вгору, і змоделював в уяві таку зміну. Тоді я помітив, що хрест на щиті був би перевернутий, ніби символізував знищення, заперечення всіх благих, святих цінностей, заперечення Бога, і одразу захотілося, щоб одна з фігурок не торкалася перевернутого, тобто «архетипно потентного» щита, і цим ніби розірвала контакт з іншою фігуркою, не тримаючись з нею за цей небажаний об'єкт-символ «образу» батька як і те, що ця модель схожа на рис.1, де мотузку (архетип пуповини) я випустив із руки. Я збagnув, що за цим криється бажаність бути єдиним біля матері. В його чоловічому ракурсі все одно залишається прагнення ідентифікації з ним, адже він умів тримати домінантність.

Такі роздуми допомогли усвідомити специфіку поляризації означених мною образів, їх значущість (бажаність), конфліктність їх сприйняття як і вплив на мене в реальному житті.

Вдячний за навчання в АСПН, яке відкрило для мене можливості самоаналізу та особистісного зростання завдяки глибинному самоусвідомленню та розширенню перспектив долання деструктивних тенденцій поведінки. На рівні емоційного самовідчуття – прийшов бажаний спокій, впевненість та внутрішня гармонія (рівновага), про яку раніше я лише мріяв. Такі заняття АСПН потрібні кожному, хто претендує на психологічний професіоналізм у роботі з людьми; без такого пропрацювання власних проблем психолог ризикує не «бачити і не чути» респондента через імператив емоцій, які будуть продуковані його особистісною проблемою. Я більш світлим поглядом і з більшою впевненістю дивлюся тепер на перспективи професійного (психологічного) становлення.

визначення професійної придатності майбутніх фахівців є: розробка моделі діагностування як цілісної системи, яка забезпечує експертне оцінювання професійної орієнтації особистості; впровадження сучасних форм організації процесу визначення професійної придатності, що сприятиме підвищенню рівня теоретичної та професійно-практичної допомоги учнівській молоді; використання інноваційних методів діагностування здібностей майбутніх фахівців, що уможливило прогнозування можливості формування професійно важливих якостей і професійної компетентності; створення атмосфери педагогічної підтримки; підготовка фахівців-консультантів до надання послуг професійного консультування і розробка науково-методичне забезпечення цього процесу.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Наукова розробка й практична реалізація процедури визначення професійної придатності потребує впровадження ряду принципіальних положень які визначаються методологією психолого-педагогічного оцінювання майбутнього фахівця. Визначення професійної придатності має ґрунтуватися на системному, комплексному, діагностичному підходах, що сприятиме цілісному вивченню психологічних особливостей і можливостей особистості. Висвітлені аспекти не вичерпують всіх аспектів проблеми визначення професійної придатності. Концептуальні зміни у сучасній професійній освіті, які зумовлюються основними тенденціями педагогіки компетентності передбачають вдосконалення системи визначення професійної придатності. Подальшого вивчення потребують педагогічні засади організації цього процесу, моніторинг якості діагностування професійної придатності; аналіз методик й технологій її визначення.

**Резюме.** В статті розглядаються основні психолого-педагогічні чинники формування професійної придатності майбутнього фахівця в умовах сучасної освіти. Визначені основні компоненти професійної придатності (професійна обдарованість; професійна спрямованість; анатомо-фізіологічні особливості; характерологічна цілісність і визначеність особистості). Обґрунтовані педагогічні умови організації діагностування особистості, що включає оцінювання її особистісних характеристик, здібностей, схильностей, мотивацію, фізичний стан, професійну підготовленість. Проаналізовані питання щодо співвідношення професійної надійності та професійної придатності майбутніх фахівців. **Ключові слова:** професійна придатність, діагностування, професійна обдарованість, професійна спрямованість, професійна надійність, характерологічна цілісність і визначеність особистості.

**Резюме.** В статье рассматриваются психолого-педагогические факторы формирования профессиональной пригодности будущих специалистов в условиях современного образования. Определены основные компоненты профессиональной пригодности, которые включают: профессиональную одаренность, профессиональную направленность, физиологические особенности развития, характерологическую целостность и профессиональную определенность личности. Обоснованы педагогические условия организации процесса диагностики личности, которые способствуют определению личностных характеристик, способностей, уровня мотивации, профессиональную подготовленность, физическое развитие личности. Проанализирована проблема соотношения профессиональной надежности и профессиональной пригодности в процессе подготовки будущих специалистов.

**Ключевые слова:** профессиональная пригодность, диагностика, профессиональная одаренность, характерологическая целостность личности, профессиональная направленность, профессиональная надежность.

**Summary:** In the article and pedagogical factors of forming of professional suitability of future specialists is examined in the conditions of modern education. The basic components of professional suitability, that include, are certain: professional gift, professional orientation, physiological features of development, integrity and professional definiteness of personality. The pedagogical terms of organization of process of diagnostics are reasonable personalities that assist determination of personality descriptions, capabilities, and evil of motivation, professional preparedness, and physical development of personality. The problem of correlation of professional reliability and professional suitability is analysed in the process of preparation of future specialists. **Keywords:** professional suitability, diagnostics, professional gift, integrity of personality, professional orientation, professional reliability.

#### Література

1. Гуревич К. М. Психологическая диагностика детей и подростков / К.М. Гуревич. – М.: ИНФРА, 2005. – 336 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
3. Корольчук М. С. Теория і практика професійного психологічного відбору: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк. – К.: Ніка-Центр, 2006. – 536 с.
4. Максимчук Н. П. Основы психолого-педагогической диагностики: навч. посіб. / Н.П. Максимчук. – Кам'янець-Поділ., 2002. – 51 с.
5. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова – М.: Педагогика, 1996. – 256 с.
6. Собчик Л. Н. Диагностика индивидуально-типологических свойств и межличностных отношений: практ. руководство / Л. Н. Собчик – СПб.: Речь, 2003. – 287 с.

Подано до редакції 10.03.2012

УДК 378

## МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ И ИХ КЛАССИФИКАЦИЯ

*Гладкова Людмила Анатольевна,  
кандидат физико-математических наук*

*Наумова Марина Анатольевна,  
кандидат физико-математических наук  
Донецкий национальный университет, г.Донецк*

**Постановка проблемы.** В современном обществе образование стало одной из самых обширных сфер человеческой деятельности. Заметно повысилась социальная роль образования: от его направленности и эффективности сегодня во многом зависят перспективы развития человечества. В последнее десятилетие мир изменяет свое отношение ко всем видам образования. Образование, особенно высшее, рассматривается как главный, ведущий фактор социального и экономического прогресса. Причина такого внимания заключается в понимании того, что наиважнейшей ценностью и

почуттями матері, займав сильну позицію, був чоловіком матері, і я відчуваю до нього любов, хоча й нереалізовану. Таким чином, спостерігається антиномія цих образів.

Після роботи з цим аналізандом, психолог запропонувала зобразити на спільному малюнку власні враження від здійсненого аналізу, я спробував відобразити знайдену суперечність, показати, що я прагну бути і з батьком, і з матір'ю, втілюючи образ того ідеального партнера (для цього намалював чоловічка, що знаходиться над двома різноспрямованими стрілками і має зв'язок з обома). Також прагнув зобразити, що в свідомості перевага надається образу «ідеального партнера матері» (тому чоловічок тримається за один мотузочок (материнський), а інший випускає з руки), і те, що цей конфлікт бентежить (намальовані кільця над головою), як символ подружжя, що є в кризі (рис. 1).



Рис. 1.

Подивившись на свій малюнок, я помітив, що кільця над головою чоловічка більш за все схожі на німб, а не на переживання, і це, очевидно, приховане бажання до самоідеалізації, до успіхів та й до перемоги (сили Я). Це допомогло зрозуміти, що така «відмова» від батька є також власною жертвою, яка допомагає єднанню з матір'ю, адже для неї характерна жертвність і я в цьому єднаюсь з нею.

Роздумуючи про зв'язок з батьком, коли в групі була самопрезентація з використанням тіста, мені захотілося зліпити фігурку, яка б символізувала наш зв'язок. Дуже хотілося зліпити дві щасливі фігурки, які б трималися за камінь, який я помітив раніше серед набору каменів для корекційної роботи в рамках методу АСПН. Це був трикутноподібний камінь, котрий дуже привернув мою увагу, на ньому були виступи в формі хреста, і, якщо його поставити вершиною вниз, він би нагадував лицарський щит (рис. 2).

аналізу наступних малюнків. Я зрозумів, що мені дали подумати самому. Ця ситуація мені запам'яталась, важко було зрозуміти в чому її така особистісна значущість для мене (чому вона тримається в пам'яті і привертає увагу), та й до чого тут «нахабство»? Проте під час останньої роботи в групі АСПН, за допомогою самоаналізу я усвідомив, що «відчуження нахабства» також пов'язане з відчуженням образу батька і блокуванням лібідної енергії (значного об'єму енергії), яка не має інших можливостей реалізації як через інтроєктовані від батька якості, моделі поведінки, що несуть моргідне, руйнівне повторення батьківських взаємин. Оскільки в моїх очах, особливо в дитинстві, був приклад неймовірного нахабства з боку батька чинити так не турботливо з матір'ю, то це й мені «подарунок». Таким чином, «нахабство» виступає лише частиною загального відчужуваного чоловічого (батьківського) образу. Корисним в розумінні цілісного образу був зворотній зв'язок однієї з учасниць групи. Однієї учасниці запропонували висловити дещо приємне індивідуально членам групи. Коли вона зверталася до мене, то крім приємних слів, вона захотіла додати ще деякі побажання, а саме сказала, що не бачить в мені «чоловіка» (мужчину) та вважає, що мені дуже не вистачає нахабства, від чого я аж здригнувся. Певно тому це так вразило мене, що сказане впало на ґрунт самоусвідомлення, коли я збагнув, що важливим є не саме по собі відчуження, а й причини такого відчуження образу батька. Разом з цим, я відчужую і цілий ряд чоловічих якостей, які часом подібні за своєю ініціативністю і сміливістю до нахабства, то такий зворотній зв'язок не викликав в мене негативних емоцій, а навпаки, порадував мене тим, що надав цінну інформацію, а без самоаналізу я був би ображений.

Ще одна подія, що каталізувала динаміку самопізнання, відбулась під час роботи аналізанда, котра розповідала про те, як вона була втягнута у вирішення конфліктів між батьками. Це наштовхнуло мене на один спогад, з дошкільного віку, де я також вплинув на розвиток конфлікту між батьками. А саме, коли батько попросив, щоб я сказав матері неправду стосовно побутового питання, я це зробив, але потім дуже пошкодував і пам'ятаю ще й досі. Я згадав, як в тій ситуації, до цього конфлікту, мені було добре з батьком, хотілося відчувати його любов, підтримку, але потім мені було соромно, що я його підтримав і засмутив матір, адже правда була на її боці. Цей спогад спливав у свідомості зі значною періодичністю протягом всього життя, що може вказувати на енергетичну значущість сил (персон), які до цього причетні й утримували його в свідомості. Проте, я над цим майже ніколи не задумувався і вважав, що цей спогад про те, як цікаво мені було грати в комп'ютерну гру на роботі в батька, а конфлікт між матір'ю і батьком, що відбувся потім, є лише фоном. Сьогодні мені здається, що фігурую є не яскраві образи тієї комп'ютерної гри, а певна драма вибору між батьком і матір'ю (як на вагарах), і, що тоді я віддав перевагу батькові. Пригадавши ці переживання і звернувши увагу на попередні інсайти, мені вдалось встановити відповідні зв'язки й побачити протиріччя між прагненням до власного образу «ідеального партнера для матері», з одного боку, і інтроєктованим «образом» батька, з іншого боку. Зазначені «прагнення» сприймаються не лише як суперечливі і взаємовиключні, але й є бажаними кожний – сам по собі. Адже «образ ідеального партнера матері» зберігає її благополуччя, дає те, що не міг дати батько, створює вигідну конкуренцію батьку, а образ батька в мені є бажаним в тому аспекті, що батько мав (як вже зазначалось) владу над певними

основним капиталом современного общества является человек, способный к поиску и освоению новых знаний и принятию нестандартных решений. Современное развитие общества требует новой системы образования, которая сформировала бы у обучаемых способность к проективной детерминации будущего, ответственность за него, веру в себя и свои профессиональные способности. Одним из путей решения этой проблемы является рациональное применение современных методов и средств обучения на различных этапах подготовки специалистов.

**Анализ исследований и публикаций.** В педагогической литературе нет единого мнения относительно роли и определения понятия «метод обучения». Так, Ю. К. Бабанский [1] считает, что «методом обучения называют способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования». И. Я. Лернер [3] говорит, что «метод обучения – это система целенаправленных действий учителя, организующих учебную деятельность учащихся, ведущую, в свою очередь, к достижению целей обучения». Т. А. Ильина [2] понимает под методом обучения «способ организации познавательной деятельности учащихся». И. Ф. Харламов [5] дает следующее определение сущности этого понятия: «Под методами обучения следует понимать способы обучающей работы учителя и организации учебно-познавательной деятельности учащихся по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом».

В определении понятия «метод обучения» главное – способ деятельности, который раскрывается как система действий, ведущих к цели. Следует помнить: есть преподавание и учение. Поэтому правильной говорить о целях и действиях учителя (преподавание) и о целях и действиях ученика (учение), которые взаимосвязаны. И поэтому некоторые дидакты считают, что методам учителя соответствуют методы ученика, то есть методы имеют бинарный характер, существуют не по одному, а в паре (М. И. Махмутов). Большинство дидактов, однако, описывают метод как систему единых действий учителя и ученика. Знание и выбор методов обучения в практике имеет первейшее значение, ибо определяет дидактические действия, операции, ведущие к достижению цели.

Строго научной классификации методов обучения в дидактике нет, поскольку наука пока не может найти одного основания для выделения всех методов.

**Цель статьи.** В педагогике до настоящего времени нет более важной категории для развития педагогической теории и образовательной практики, какой является категория «метод обучения». Метод характеризует деятельность с позиции процесса, поэтому метод – процессуальная характеристика деятельности. Но не любой процесс есть метод. Метод выступает нормативной моделью процесса деятельности, определяя как надо действовать наиболее рациональным и оптимальным образом в процессе решения соответствующих задач.

Одна из важнейших проблем дидактики – это проблема методов обучения. Она остается **актуальной** как в теоретическом, так и непосредственно в практическом плане. В зависимости от ее решения находятся сам учебный процесс, деятельность преподавателя и студентов, а следовательно, и результат обучения в высшей школе в целом.

Целью данной статьи является определение сущности понятия «метод обучения», классификация методов обучения и анализ тенденций их развития в современных условиях.

**Изложение основного материала.** *Метод обучения* – это способ учебного взаимодействия субъектов обучения с целью осуществления учебного процесса. Метод обучения относится к взаимной деятельности преподавателя и ученика. Способы осуществления преподавательской деятельности называются *методами преподавания*. Более развернуто, под *методами преподавания* понимают: разработанную с учетом дидактических закономерностей и принципов систему приемов и соответствующих им правил педагогической деятельности, целенаправленное применение которых учителем позволяет существенно повысить эффективность управления деятельностью обучаемых в процессе решения определенного типа педагогических задач.

Способы работы ученика в педагогике принято называть *методами научения*.

В методе следует выделить прием как часть метода, его отдельный шаг, и методическую операцию – целостное действие метода. Метод может включать в себя ряд приемов, но сам он не является их простой суммой. Приемы определяют своеобразие методов работы учителя и учащихся, придают индивидуальный характер их деятельности. Кроме того, используя разнообразные приемы, можно обойти или сгладить сложности динамичного процесса обучения.

Отметим основные требования, предъявляемые к методам обучения:

- направленность метода обучения на выполнения задач воспитания студентов;
- научность методов;
- доступность метода и его соответствие психолого-педагогическим возможностям развития учащихся;
- результативность метода обучения, его направленность на прочное овладение учебным материалом;
- необходимость систематически изучать, использовать в своей работе инновационные методы.

Классификация столь многоаспектного явления как метод предоставляет нам неограниченные возможности. Современные отечественные и зарубежные источники предлагают многочисленные классификации, среди которых выбрать наиболее убедительные и практичные является проблематичным. Одно несомненно: каждая классификация имеет ценность для той или иной стороны учебного процесса.

Всякая классификация имеет определенное основание. Методы обучения подразделяются на группы по определенному признаку. Классификации бывают:

- по преимущественному источнику получения знаний (словесные, наглядные, практические);
- по формам деятельности преподавателя (методы преподавания) и учащихся (методы учения);
- по характеру мыслительной деятельности и познавательной активности (репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, проблемно-поисковые, исследовательские).

еднатися з батьком) та повторити з ними той сценарій, який вони програвали включаючи мене чи матір. Звісно, зазначені явища, що «перейняті» від батька, певним чином переносяться на мої інтимні міжособистісні стосунки, включаючи й тенденцію до домінування. З цього я роблю висновки, що нереалізоване лібідо до батька та брата актуалізує мою активність, але в замаскованому, зачасти мортідному ключі, з прагненням до домінування, в унісон тенденції «до сили», яку задають психологічні захисти.

Якщо говорити про прояв батьківського образу, то він підпадає під внутрішню заборону, яку звичайно раніше я не усвідомлював. Під час роботи за методом АСПН мені вдалось вперше усвідомити, що зазначена агресивна енергія все ж знаходить вихід у моделях поведінки, подібних до батьківських. На груповому обговоренні мова зайшла про заміщення. Мені пригадалося, що коли я починаю зустрічатися з дівчиною, то незмінно загострюються конфліктні ситуації з матір'ю, що супроводжується автоматизованими агресивними реакціями з мого боку, особливо, якщо вона пробує проявляти «контролюючий» інтерес до мого особистого життя. Все це наводить на думку, що едіпальна залежність торкається не лише «дітей до батьків», а й «батьків до дітей» і того, що вони винесли їх із власної сім'ї. Разом з тим, очевидно, мати мене ідентифікує з образом батька і тому ревнує. Таким чином, при створенні нових інтимно-романтичних відносин, коли значна увага приділяється ще й свідомому самообмеженню (у взаєминах з дівчиною), зокрема, через звичне слідування образу «ідеального партнера матері», взаємини з часом ідуть на емоційний спад. Говорячи інакше, цінності таких взаємин підпадають під заборону. Загострення напруги у власних взаєминах згодом призводить до її розрядки на матір. Проходження АСПН дозволило збагнути, що я чиню подібно як батько з матір'ю. Батько виражав агресивність і, таким чином, здобував домінування над нею, мені прикро усвідомлювати, що я теж хотів би домінувати, а не підкорятись їй, очевидно, з цим пов'язана агресія.

Важливу роль у самопізнанні, в контексті зазначених тенденцій, відіграв попередній досвід аналізу мого комплексу авторських малюнків, що було здійснено приблизно за три місяці до описуваного самоаналізу. Так, в процесі аналізу архетипної символіки іншого аналізанда (автора малюнків), я пригадав, що в багатьох моїх малюнках були зображені мечі, зокрема образ ідеального «Я» також «тримає» меч (що має відношення до чоловічої тематики, зокрема потенції). Оскільки тематика ідеалу передбачає прагнення до чогось цінного та чи того, що не вистачає, то це наштовхнуло на подальше ширше розуміння бажання ідентифікуватися з батьком, компенсувати витіснення інтроєктованих від нього якостей, а також бажання перевершити його іншими прийнятними способами, хоча й фантазійними. Подальше пригадування власних малюнків допомогло більше зрозуміти масштаби розмаїття способів стримання і пригнічення лібідної енергії, зокрема, пригадався малюнок на тему «Людина, яку я відчужую» на якому я зобразив свого брата. Привернення уваги до цього малюнку психологом допомогло зрозуміти, що я відчужую особливо ті характеристики і моделі поведінки батька, що часто і яскраво ілюстрував мій брат, разом з тим, я відчужую їх і у собі через негатив до батька загалом. Пригадався також і малюнок на тему «Людина, яку я не люблю», три місяці тому в ході аналізу комплексу авторських малюнків психолог запитала мене: «Яка вона?» (та людина, що намальована на малюнку), і я відповів, що вона «нахабна», після чого психолог, не коментуючи мою відповідь, перейшла до

ставлення дівчат до таких хлопців. Стосовно власної ініціативи, то мені давалось досить важко заявляти про свої бажання і відстоювати свої інтимні інтереси до дівчат.

Разом з тим, на сьогодні я зрозумів, що у мене є потреба визнавати в собі ту частину мене, що втілює мого батька. Я усвідомлюю, що стримувана агресивна енергія знаходить свою реалізацію через заміщення в певних реакціях, що її маскують.

Прийти до розуміння зазначеного стану речей допомогла участь у групі АСПН. **Мої висновки формувалися наступним чином.**

В процесі психоаналізу комплексу малюнків однієї з учасниць групи, мова зайшла про створення «ідеального партнера» для матері, ця метафора допомогла мені зрозуміти, що я в дійсності також створював «ідеального партнера» для своєї матері, принаймні мав певний образ «ідеального чоловіка», котрий конкурував з образом мого батька, формувався у моїй уяві, як уже вказувалося, на протигагу образу батька, і заповнювався такими характеристиками, які, на мою думку, бажала б бачити мати в батькові для уникнення їх сварок. Ось один з моментів, які допомогли усвідомити вплив створеного «образу ідеального партнера матері». Якось в обговоренні одна з учасниць говорила про санкції, мова йшла про те, що інколи людям властиво чекати санкцій на активність, це наштовхнуло мене на роздуми про власну активність, про те, що я теж часто за конкретних обставин (коли я не є господарем ситуації) чекаю на санкції. На прикладі інтимних стосунків це виявляється у нерішучому зближенні з дівчиною, відчутті порушення особистісного кордону, що співзвучне з цінністю недоторкості матері, збереженням її спокою, на що я вже вказував. Підтвердження власної гіпотези я отримав і при аналізі психодрами, в якій я приймав участь в ролі допоміжного «Я». В процесі її виконання я також звернув увагу на перенесення відповідальності за зменшення міжособистісної дистанції на іншу людину, тобто – «вона зобов'язана якось зменшувати дистанцію».

Якось під час обговорення роботи одного аналізанда, я казав про свої відчуття стосовно того фрагменту її роботи, де вона казала про те, як уявляла, що готова пробачити батьку на його могилі, висловлювати йому якісь добрі слова, і, водночас, коли вона дізналась, що він живий, то це бажання в неї зникло. Психолог припустила, що у випадку, коли добрі слова кажуть на могилі - протагоніст ніби як «господар ситуації», нівелюється негативна зворотна реакція та й будь-які непередбаченості емотивного порядку. На цьому обговоренні я усвідомив, що для мене ця ситуація є співзвучною. По-перше, тому що мені також хотілося б говорити теплі слова своєму братові (який в значній мірі втілює образ батька), але саме тоді, коли він далеко (у від'їзді) я відчуваю контроль над ситуацією, проте коли встановлюється безпосередній контакт (навіть телефонна розмова), то відчуття контролю (ведучість у розмові) втрачається і втрачається бажання виражати любов. Вищезгаданий випадок дозволив відчутти та усвідомити ту нереалізовану любов до брата та до батька, яка в мене існує, і простежити її зв'язок з власною активністю (з мою ініціативою) в цьому напрямку як і бажанням домінування та контролю ситуації спілкування. Проте, якщо б мені вдалось зайняти домінуючу позицію (яку займали брат та батько), то мені б явно захотілось закріпити своє домінування агресивними діями в тому числі (у відносно соціально прийнятній формі). Ці дії, як я уявляю, були б дуже подібними до дій батька і брата (що дозволило б

Ету весьма продуктивную классификацию (по характеру мыслительной деятельности) еще в 1965 г. предложили И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин [4]. Они справедливо отметили, что многие прежние подходы к методам обучения основывались на различии их внешних структур или источников.

Поскольку же успех обучения в решающей степени зависит от направленности и внутренней активности обучаемых, характера их деятельности, то именно характер деятельности, степень самостоятельности, проявление творческих способностей и должны служить важным критерием выбора метода.

Ю. К. Бабанский предложил классифицировать методы, исходя из структуры деятельности. В ней выделены элементы организации, регулирования, контроля. Соответственно, по мнению Ю. К. Бабанского, должны быть три группы методов по их месту в структуре обучения:

- 1) методы организации и осуществления учебной деятельности,
- 2) методы ее стимулирования и мотивации,
- 3) методы контроля и самоконтроля за учебной деятельностью.

В каждой группе имеется совокупность методов. Так, в первой группе помещены методы по названным выше классификациям. Во второй группе - методы формирования мотивов, в частности, дидактические игры. В третьей группе - методы устного, письменного, лабораторно-практического контроля и самоконтроля.

Существуют также и другие виды классификаций методов обучения.

- **Классификация по цели обучения:** методы познания, методы формирования навыков и умений, методы научно-исследовательской работы и др.

- **Классификация по типам познания:** объяснительно-иллюстративный метод, репродуктивный, метод проблемного познания, эвристический.

- **Функциональные методы:** обучающие, развивающие, побуждающие, воспитывающие и контрольные.

- **Классификация по видам обучающей деятельности:** метод рассказа, беседы, лекции, дискуссии, работа с книгой, демонстрации, иллюстрации, видеометод, упражнение, лабораторный, практический, метод познавательной игры, метод программного обучения, обучающего контроля, ситуационный метод.

Различные подходы к классификации методов обучения связаны с выбором оснований, отражающих аспекты их изучения.

*Перспективный подход*, при котором за основание берется источник передачи информации и характер ее восприятия, предполагает выделение словесных, наглядных и практических методов обучения, отражающих как деятельность учителя (рассказ, лекция, упражнения и др.), так и деятельность учащихся (слуховые, зрительные, моторные восприятия) (Е.Я.Голант, Н.М.Верзилин, С.Г.Шаповаленко и др.).

*Управленческая концепция* имеет своим основанием дидактические задачи, решаемые на том или ином этапе обучения. В соответствии с таким основанием выделяются методы приобретения знаний, формирования умений и навыков, применения знаний, творческой деятельности, закрепления, проверки знаний, умений и навыков (М.А.Данилов, Б.П.Есипов).

*Логический подход* в качестве основания предусматривает логику изложения материала учителем и логику восприятия его учащимися, которая

может быть индуктивной и дедуктивной, отсюда и соответствующие методы обучения (А.Н.Алексюк).

При *гностическом подходе* основанием является характер познавательной деятельности учащихся. И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин предложили выделить пять методов обучения, причем в каждом из последующих степень активности и самостоятельности в деятельности обучаемых нарастает.

**1. Объяснительно-иллюстративный метод.** Учащиеся получают знания на лекции, из учебной или методической литературы, через экранное пособие в «готовом» виде. Воспринимая и осмысливая факты, оценки, выводы, студенты остаются в рамках репродуктивного (воспроизводящего) мышления. В вузе данный метод находит самое широкое применение для передачи большого массива информации.

**2. Репродуктивный метод.** К нему относят применение изученного на основе образца или правила. Деятельность обучаемых носит алгоритмический характер, то есть, выполняется по инструкциям, предписаниям, правилам в аналогичных, сходных с показанным образцом ситуациях.

**3. Метод проблемного изложения.** Используя самые различные источники и средства, педагог, прежде чем излагать материал, ставит проблему, формулирует познавательную задачу, а затем, раскрывая систему доказательств, сравнивая точки зрения, различные подходы, показывает способ решения поставленной задачи. Студенты как бы становятся свидетелями и соучастниками научного поиска. И в прошлом, и в настоящем такой подход широко используется.

**4. Частично-поисковый, или эвристический, метод.** Заключается в организации активного поиска решения выдвинутых в обучении (или самостоятельно сформулированных) познавательных задач либо под руководством педагога, либо на основе эвристических программ и указаний. Процесс мышления приобретает продуктивный характер, но при этом поэтапно направляется и контролируется педагогом или самими учащимися на основе работы над программами (в том числе и компьютерными) и учебными пособиями.

Такой метод, одна из разновидностей которого - эвристическая беседа, - проверенный способ активизации мышления, возбуждения интереса к познанию на семинарах и коллоквиумах.

**5. Исследовательский метод.** После анализа материала, постановки проблем и задач и краткого устного или письменного инструктажа обучаемые самостоятельно изучают литературу, источники, ведут наблюдения и измерения и выполняют другие действия поискового характера. Инициатива, самостоятельность, творческий поиск проявляются в исследовательской деятельности наиболее полно. Методы учебной работы непосредственно перерастают в методы научного исследования.

*Кибернетический подход*, при котором основанием выступает способ управления познавательной деятельностью и характер установления обратной связи, предлагает выделение методов алгоритмизации и программированного обучения (Т.А.Ильина, Л.Н.Ланда и др.).

Известен подход, в котором удачно обобщен в алгоритме «оптимальный выбор метода обучения» (Ю. К. Бабанский). Он состоит из семи шагов.

1. Решение о том, будет ли материал изучаться самостоятельно или под руководством педагога. Если студент может без излишних усилий и затрат

тижня) досліджуваний двічі проходив психокорекцію за методом АСПН (такої ж тривалості), перший раз – за рік до самоаналізу, другий раз – за три місяці до презентованої події.

Подасмо основний зміст самоаналізу учасника VII Авторської школи. **Самодослідження результатів АСПН.**

Головним відкриттям в процесі самопізнання на VII Авторській школі академіка НАПН України для мене було усвідомлення впливу протиріччя між ідентифікацією з батьком та прагненням еднання з матір'ю, що вплинуло на створення у дитинстві образу ідеального партнера для матері. Протиріччя полягає у тому, що образ ідеального (уявного) партнера сформований через реальне відчуження рис образу батька під впливом невдоволення матері.

Було болісно спостерігати за стражданнями матері, які вона переживала в конфліктах з батьком, його дії розцінювалися мною як жорстокі, грубі, безжалісні, нахабні, мені хотілось огорнути матір турботою, недоторканістю, убезпечити її існування таким чином, щоб ніщо її не могло збентежити та засмутити, хотілось «здувати з неї пилінки». Тобто «ідеальний партнер» мав не робити зла, співпереживати негативним емоційним станам, розділяти з матір'ю страждання, інша активність відносилась до потенційно образливої і такої, що порушує спокій.

Таким чином, у «ідеального партнера» відсікалась значна частина спонтанної активності і, перш за все, сексуального порядку, адже надзвичайна близькість могла бути небезпечною і такою, щоб порушувала спокій матері. З цього приводу пригадуються ситуації з дошкільного дитинства, коли мій батько намагався інтимно наблизитися до матері, а вона ухилялась з деяким роздратуванням.

По-друге, з метою збереження безпеки, недоторканості чуттєвої сфери матері, встановлювалась заборона на ініціативність і залежність від зовнішнього санкціонування активності, певно тому, що будь-яка активність «ідеального партнера», несанкціонована матір'ю, потенційно могла нести їй чуттєву небезпеку. Таке забезпечення безпеки матері було ще одним аргументом на користь відмови від домінування над нею, стримання ряду бажань (стримання енергії).

Щодо образу батька, то він навпаки, постає в пам'яті активним порушником спокою, гармонії, схильним до спонтанних реакцій та активного вираження сексуальності, яка могла перерости в агресивність, що могла співіснувати з комунікабельністю і життєрадісністю. Також йому було притаманне домінування, оскільки він мав значний вплив на емоційний стан матері, що в певній мірі можна трактувати як владу над нею (емоційним станом).

Певно, що едіпальною залежністю від матері обумовлювалось відчуження образу батька, зокрема інтроєктованих від нього рис. Є підстави констатувати конкурування з батьком через активне ствердження образу «ідеального партнера для матері», з метою захисту матері і завоювання її любові (оскільки за це дійсно доводилося боротися).

Якщо згадувати шкільні роки (з перших класів до випуску), то прикладом прояву такої тенденції є моє дивування і не прийняття таких форм спілкування між хлопцями і дівчатами, які носили агресивний характер з боку хлопців, коли хлопці смикали дівчат за коси, забирали їх особисті речі, щипали, передражнювали їх. І, як на мене, було парадоксальним та дивувало позитивне

той же час, їх абстрактне розмежування, що потребує певного рівня розвитку рефлексивних здібностей, зокрема такого компоненту структури рефлексивності, виділеного І. Л. Пономаренко [3], як «позитивна дисоціація» (здатність побачити себе зі сторони).

Другий компонент самопізнання включає отримання інформації через зовнішні джерела – результати своїх дій, ставлення інших людей тощо. Наукові пошуки Т.С. Яценко та її послідовників [1; 2; 7] переконують, що в глибинній психокорекції створюються умови для вивчення особливостей внутрішніх стимулів людини, які імперативно визначають поведінку в будь-якій ситуації спілкування. Атмосфера спонтанності й невимушеності в групі АСПН сприяє цьому процесу. Важливу роль у самопізнанні відіграє саморефлексія, яка набуває розвитку в АСПН.

Проблема саморефлексії досліджувалась у роботах О. О. Бодальова, Л. С. Виготського, Л. А. Петровської, С. Л. Рубінштейна, Т. С. Яценко та ін. Т. С. Яценко розглядає рефлексивне мислення як таке, сутність якого «... полягає у відображенні цілісної психічної дійсності суб'єкта в її свідомих і несвідомих проявах» [7, с. 121]. Рефлексивне мислення базується на рефлексивних знаннях, отриманих за допомогою самопізнання, ідентифікації та розвитку інтуїції в цілісних самозмінах особистості. Т. С. Яценко зазначає, що розвитку саморефлексії, як і рефлексії загалом, особливо сприяє особистісно зорієнтована групова психокорекція, що створює умови для розвитку рефлексивних знань особистості на засадах вільного вираження емоційних реакцій у відповідності з принципами ширості, прийняття та самоприйняття особистісних характеристик, що мають вияв у ситуації «тут і тепер».

Н. В. Дметерко зазначає, що рефлексія досвіду в його свідомих аспектах лише частково забезпечує можливість осмислення змісту цілісної психіки в її свідомих і несвідомих аспектах. Тому для розуміння рефлексії як механізму якісних змін індивідуальної свідомості, зокрема мислення, істотного значення набуває рефлексивне осмислення тих аспектів досвіду, утворень, які сформувались дорефлексивно, незалежно від участі свідомості, «позадосвідним шляхом», і проявляються як атрибут психічного [2, с. 267].

Істотною ознакою рефлексивного мислення є актуалізація активності суб'єкта на поведінковому, когнітивному та емотивному рівнях, що сприяє розвитку інструментарію самоаналізу, здібностей перетворювати себе на об'єкт дослідження.

Психокорекційна робота психолога безпосередньо з кожним її учасником каталізує у нього процеси самопізнання, сприяє набуттю навичок самоаналізу та аналізу інших людей, опануванню психологічними знаннями про психіку в її цілісності та взаємозв'язках. Останнє дозволяє суб'єкту відрефлексовувати власні захисні тенденції, інтроєктування рис лібідних об'єктів, викривлення та відступи від реальності під впливом ідеалізованого «Я» в процесі спостереження за роботою інших учасників групи, наприклад, психоаналізу комплексу тематичних малюнків.

З метою уточнення умов, необхідних для здійснення глибинно-психологічного самопізнання, нами проаналізовано звіт-самоаналіз учасника психокорекційної групи за методом АСПН.

Звіт-самоаналіз торкається трьох днів по завершенню психокорекційної групи. До проходження даної групи (що тривала 60 годин впродовж одного

времни достаточного глибоко вивчити матеріал самостійно, допомога педагога окажется излишней. В противном случае в той или иной форме она необходима.

2. Определение соотношения репродуктивных и продуктивных методов. Если есть условия, предпочтение должно отдаваться продуктивным методам.

3. Определение соотношения индуктивной и дедуктивной логики, аналитического и синтетического путей познания. Если эмпирическая база для дедукции и анализа подготовлена, дедуктивные и синтетические методы вполне по силам для взрослого человека. Они, бесспорно, предпочтительнее как более строгие, экономные, близкие к научному изложению.

4. Меры и способы сочетания словесных, наглядных, практических методов.

5. Решение о необходимости введения методов стимулирования деятельности студентов.

6. Определение «точек», интервалов, методов контроля и самоконтроля.

7. Продумывание запасных вариантов на случай отклонения реального процесса обучения от запланированного.

**Выводы.** Итак, в педагогике известны разные методы обучения, которые нельзя оценивать по принципу - «лучше» или «хуже». Между методами обучения существует организованная взаимосвязь и взаимопроникновение, что отражает диалектику самого понятия «методы», их взаимопереходы, а не изолированное применение каждого из них. Выбор метода зависит от многих показателей, начиная от дидактической концепции, и заканчивая профессиональными возможностями, склонностями и предпочтениями преподавателя. Компетентность и профессионализм педагога как раз и заключается в умении адекватно образовательной цели подбирать метод обучения и эффективно его использовать при работе с учениками (студентами, слушателями).

**Резюме.** Высшее образование является главным, ведущим фактором социального и экономического прогресса. На различных этапах подготовки специалистов является необходимым рациональное применение современных методов и средств обучения. От этого зависит учебный процесс, деятельность преподавателя и студентов, а следовательно, и результат обучения в высшей школе в целом. Выбор метода зависит от многих показателей. Компетентность и профессионализм педагога заключается в умении подбирать метод обучения и эффективно его использовать при работе со студентами. **Ключевые слова.** Учебный процесс, методы обучения, классификация методов обучения, контроль знаний.

**Резюме.** Вища освіта є головним, провідним фактором соціального та економічного прогресу. На різних етапах підготовки фахівців є необхідним раціональне застосування сучасних методів і засобів навчання. Від цього залежить навчальний процес, діяльність викладача і студентів, а отже, і результат навчання у вищій школі в цілому. Вибір методу залежить від багатьох показників. Компетентність та професіоналізм педагога полягає в умінні підбирати метод навчання і ефективно його використовувати при роботі зі студентами. **Ключові слова.** Навчальний процес, методи навчання, класифікація методів навчання, контроль знань.

**Summary.** Higher education is a major factor of social and economic progress. At various stages of training rational application of modern methods and teaching

aids is necessary. The training process, the activities of teachers and students depend on it, and therefore the result of instruction in higher education in general. The choice of method depends on many factors. The competence and professionalism of the teacher are the abilities to choose the method of training and efficiency of their use in work with students. **Keywords.** Educational process, educational methods, the classification of educational methods, control of knowledge.

#### Література

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский, М.Ю. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
2. Ильина Т. А. Педагогика / Т. А. Ильина. — М.: Просвещение, 1968. – 263 с.
3. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. - М.: Педагогика, 1981. - 186 с.
4. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1984. – 96с.
5. Харламов И.Ф. Педагогика / И.Ф. Харламов. – М.: Гардарики, 1999. – 520 с.

Подано до редакції 17.03.2012

УДК 378.147:372.08

### ПРОБЛЕМА ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

*Долинський Євген Володимирович,  
викладач*

*Хмельницький національний університет, м. Хмельницький*

**Постановка проблеми.** Початок третього тисячоліття характеризується активними пошуками нових форм, технологій і засобів навчання, які поєднуються в інформаційних технологіях. Значна роль у цьому процесі відводиться дистанційній освіті, яка швидко розвивається як у світі, так і в Україні. Існуючий досвід впровадження технологій дистанційного навчання у системі підготовки фахівців свідчить, що однією із основних є проблема готовності студентів до навчання дистанційно, оскільки при безумовній перспективності різноманітних форм і моделей дистанційного навчання, спостерігається її недостатня якість.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Питанням упровадження у педагогічну практику ідей дистанційного навчання займалися О. Андреев, В. Солдаткін, В. Самолов, Є. Полат, В. Кухаренко, О. Рибалко, І. Козубовська, Р. Шаран. Згідно досліджень Р. Шарана дистанційне навчання - це універсальна гуманістична форма навчання, яка базується на використанні широкого спектра традиційних і нових інформаційних та телекомунікаційних технологій і технологічних засобів, котрі створюють умови вільного вибору для студента навчальних дисциплін, які відповідають стандартам діалогового обміну з викладачем, при цьому процес навчання не залежить від розташування студента у просторі і часі.

**Метою** ми обрали вивчення можливостей застосування технологій дистанційного навчання у підготовці майбутніх перекладачів.

УДК 159.964

### ОСОБЛИВОСТІ ГЛИБИННОГО САМОПІЗНАННЯ (НА МАТЕРІАЛІ ЗВІТУ ПРО САМОАНАЛІЗ УЧАСНИКІВ АСПН)

*Усатенко Оксана Миколаївна,  
кандидат психологічних наук,*

*докторант кафедри психології РВНЗ КГУ (м. Ялта)*

*Євтушенко Ірина Володимирівна,  
кандидат психологічних наук,*

*докторант НПУ імені М. П. Драгоманова (м. Київ)*

*Берегов Олександр Володимирович,  
пошукувач НДЦ глибокої психології при РВНЗ КГУ (м. Ялта)*

**Постановка проблеми.** Враховуючи єдність свідомої та несвідомої сфер, в сучасній практичній психології набуває актуальності пізнання глибоких детермінант функціонування психіки людини, які з особливою індивідуалізованістю розкриваються в самозвітах учасників АСПН. Глибока психокорекція спирається на психічно здорове ядро в психіці суб'єкта, що виявляється у його здатності до самоусвідомлення змін у власній психіці під впливом роботи з ним та іншими учасниками.

В глибоко-психологічному ракурсі проблема самопізнання та самоаналізу досліджувалась зарубіжними (З. Фрейд, К. Хорні, К. Юнг та ін.) і українськими вченими (Н. М. Богданова, Н. В. Дметерко, Т. С. Яценко та ін.).

В психологічному словнику самопізнання визначається як дослідження самого себе, притаманне лише людині, здійснюється за допомогою розуму і є необхідною передумовою адаптації людини до природного середовища та її ефективної соціалізації [5, с. 162].

Поняття самопізнання за змістом тісно пов'язано з поняттями саморефлексії та інтроспекції. Згідно з Сучасним тлумачним психологічним словником самопізнання має важливі відмінності від інтроспекції. По-перше, самопізнання позиціонується як процес набагато складніший і триваліший, ніж звичайні акти інтроспекції; до самопізнання включаються дані самоспостереження, але лише як первинний матеріал, що накопичується і піддається обробці. По-друге, відомості про себе людина отримує не лише через самоспостереження, але і через зовнішні джерела – об'єктивні результати своїх дій, ставлення інших людей [6, с. 447]. Виходячи з зазначеного, можемо умовно виділити три компоненти здійснення самопізнання: 1) одержання інформації в процесі самоспостереження; 2) отримання даних через «зовнішні джерела»; 3) обробка отриманої інформації за допомогою особистісної рефлексії.

Розглянемо сутність виділених компонентів та їх специфіку в контексті глибоко-психологічного самопізнання. Самоспостереження розуміється як спостереження людини за внутрішнім планом власного психічного життя, що дозволяє фіксувати його прояви [6, с. 448]. Це виражається в спостереженні за власними переживаннями, думками, поведінкою тощо [4, с. 890; 5, с. 164].

Самоспостереження включає факти свідомості, про які суб'єкт знає з огляду на їх властивість бути йому безпосередньо відкритими. Усвідомлювати щось – означає безпосередньо знати це. При самоспостереженні передбачається пряме знання, а не його рефлексія [6, с. 449].

Самоспостереження передбачає єдність суб'єкта й об'єкта пізнання, і в



Великі потенційні можливості для розвитку творчих здібностей майбутніх учителів має курс «Основи педагогічної майстерності». Метод творчих завдань, які активізують пізнавальну діяльність студентів та виступають засобом активної роботи мислення, напруження пам'яті, творчої уяви, актуалізації накопичених знань, є основним у процесі формування творчого вчителя. Певна послідовність творчих завдань зумовлюється рівнем їх складності, який співвідноситься з певним етапом пізнавального процесу та навчальними можливостями студентів. Ефективність творчого навчання залежить від психологічної атмосфери, обумовленої майстерністю викладача.

**Резюме.** У статті розкрита сутність педагогічної творчості, визначені якості творчого вчителя та подана експериментально перевірена методика розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя в процесі навчання у вузі.

**Ключові слова:** педагогічна творчість, творчий учитель, методика розвитку творчих здібностей.

**Резюме.** В статье раскрыта сущность педагогического творчества, определены качества творческого учителя и представлена экспериментально проверенная методика развития творческих способностей будущего учителя в процессе обучения в вузе. **Ключевые слова:** педагогическое творчество, творческий учитель, методика развития творческих способностей.

**Summary.** In this article the essence of pedagogical creative works is considered, some qualities of creative teacher are defined and the experimental methodic of development of future teachers creative abilities during university training is revealed. **Keywords:** pedagogical creative works, creative teacher, methodic of development of creative abilities.

#### Література

1. Краткий психологический словарь. – М., 1985. – 351с.
2. Сисоева С.О. Основи педагогічної творчості вчителя: Навчальний посібник / С.О.Сисоева. – К.: ІСДОУ, 1994. – 112с.
3. Сисоева С.О. Педагогічна творчість учителя: Визначення, теоретична модель, функції підготовки / О.С.Сисоева // Педагогіка і психологія. – К.: Педагогічна думка, 1998. – 255с.
4. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу / В.О.Сухомлинський // Вибрані твори: у 5 т. – К.:Радянська школа, 1976. – Т.1. – С.401 – 637.
5. Сухомлинський В.О. Людина неповторна / В.О.Сухомлинський. – К.: Молодь, 1962. – 209с.
6. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К.:Либідь, 1997. – 376с.

Подано до редакції 24.03.2012

**Виклад основного матеріалу.** На сьогодні у процесі фахової підготовки майбутніх перекладачів переважає компетентнісний підхід до навчання.

Компетентнісний підхід оновлення освіти спрямований на розвиток компетентностей тих кого навчають на основі принципів фундаментальності, універсальності, інтегративності, варіативності, практичної спрямованості і становлення базових компетентностей [4].

Ми притримуємося думки В. Антипової, яка зазначає, що компетентнісний підхід вимагає від організатора навчального процесу застосування такої методики навчання, яка забезпечувала б студента не лише знаннями, уміннями й навичками, але й певним досвідом професійної діяльності, прищеплювала б впевненість у власних силах та готовність брати на себе відповідальність за свої рішення [1, с. 54].

У контексті запровадження компетентнісного підходу починають активно розвиватись поняття «компетенція» і «компетентність». «Компетентність» та «компетенція» були предметом наукових досліджень багатьох учених. Найвідоміші праці Н. Бібік, С. Гончаренка, І. Зимньої, Н. Кузьміної, А. Маркової, А. Хуторського.

Поняття «компетентність» визначається як готовність на високому професійному рівні виконувати свої посадові та фахові обов'язки [6].

В. Краєвський та А. Хуторської компетенцією називають сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що стосуються певного кола предметів і процесів, та необхідних для якісної продуктивної діяльності щодо них [5, с. 101].

Можемо зазначити, що одні вчені аналізують поняття «компетенція», інші – поняття «компетентність», але більшість науковців їх не ототожнюють.

Ми поділяємо думку Л. Черепанової, що розмежування понять «компетенція» – «компетентність» є не тільки правомірним і доцільним, але й перспективним, оскільки дасть можливість сформувати загальну модель випускника навчального закладу, в основі якої буде лежати не система знань, умінь, навичок і способів діяльності, тобто компетенція, а компетентність як результат пізнавальної навчальної діяльності студента на виході з навчального закладу.

У зв'язку з цим, вчені почали виділяти поняття «комунікативної компетентності». Під комунікативною компетентністю розуміють здатність здійснювати спілкування за допомогою мови, правильно використовувати систему мовних норм і обирати комунікативну поведінку, адекватну автентичній ситуації спілкування.

Термін «комунікативна компетентність», яким користуються дослідники, уперше був запроваджений у науковий ужиток Д. Хаймзом. Він визначив його як «знання, що забезпечують індивіду можливість здійснення функціонально-спрямованого мовленнєвого спілкування, тобто того, що необхідно знати тим, хто говорить, для досягнення успіху в комунікації у середовищі іншомовної культури».

Комунікативні компетенції включають знання предмета, педагогіки, психології; інтегровані навички та вміння, пов'язані з виконанням комунікативної функції у професійній діяльності. Таким чином, комунікативна компетентність майбутніх перекладачів постає як «інтегровані професійні знання, навички, вміння й якості, що забезпечують ефективне виконання комунікативної функції у професійній діяльності та сприяють їхньому

подальшому самовдосконаленню й самореалізації у ній» [3]. Тобто, формування комунікативної компетенції базується на впровадженні технологій дистанційного навчання. Вважаємо, що інтеграція дистанційних технологій у навчання є перспективною моделлю організації навчального процесу для досягнення певних цілей. На нашу думку, дистанційні технології навчання – поетапний процес організації системи професійної підготовки майбутніх перекладачів у будь-який час та в будь-якому місці, який включає такі компоненти як цілі і принципи впровадження, зміст і методи навчання, організаційні форми, засоби навчання та адміністрування навчальних процедур, при можливості реалізації опосередкованого (на відстані) взаємозв'язку студента і викладача.

У зв'язку з цим, завдання дистанційного навчання обумовлює нові цілі, які можна визначити так: формування кожного студента як суб'єкта учіння, який усвідомлює свої потреби, мету та завдання навчально-пізнавальної діяльності; становлення рефлексивних умінь і навичок студентів у процесі професійної підготовки; посилення навчальної мотивації і становлення особистості. Щодо організації дистанційного навчання у вищій школі ми виділяємо такі ознаки: професійна-спрямованість, інтерактивність, гнучкість, індивідуальність, масовість, технологічність.

Дистанційне навчання виконує певні функції, серед яких визначальними є: забезпечення студентів-перекладачів навчально-методичними матеріалами; формування та ведення каталогу інформаційних ресурсів з дисциплін; проведення автоматизованого тестування навчальних досягнень студентів (вхідного, поточного, модульного, підсумкового та ін.); ідентифікація користувачів та їх структуризація за категоріями; забезпечення інтерактивного зв'язку студентів з викладачами та студентів між собою; забезпечення всіх студентів доступом до інформаційних ресурсів мережі Інтернет для виконання навчальних завдань; надання максимально повної інформації про порядок та режими навчання; забезпечення формування необхідних документів.

Серед технологій дистанційного навчання, що впроваджуються у вищій школі, виділяють: мережні технології, кейс-технології та ТВ-технології навчання [7, с. 80].

Сформованість комунікативної компетентності забезпечується певними компонентами: мотиваційний; мовленнєвий; соціокультурний; стратегічний. Для їх визначення ми керувались такими ознаками:

- достатність змісту навчання для реалізації цілей підготовки фахівців;
- наявність можливості засвоєння змісту навчання в конкретних умовах, за певної організації навчання;
- облік особливостей рецептивного і репродуктивного засвоєння навчального матеріалу.

*Мотиваційний компонент* - виражає свідоме ставлення студента до технологій дистанційного навчання і їх ролі у розв'язанні актуальних проблем сучасного навчання.

*Мовленнєвий* - це сукупність систематизованих умінь і навичок сформованих в процесі застосування технологій дистанційного навчання, нових інформаційних технологій для забезпечення найбільшої ефективності своєї комунікативної діяльності.

*Соціокультурний* – його суть полягає в здатності особистості за допомогою новітніх інформаційних технологій сприймати, аналізувати,

наповнюють їх творчим змістом, підбирають відповідні кольори, музику, наочне зображення, продумують композиційну структуру тощо.

Сприяють розвитку творчого потенціалу студентів і такі форми навчальної роботи як парні та мікрогрупи. Працюючи парами, студенти обмінюються думками, доходять згоди щодо варіанту вирішення творчого завдання. Парна робота сприяє розвитку навичок спілкування, вміння аргументувати своє бачення, свою думку, розвиває творчу уяву, мовлення, критичне та аналітичне мислення, вміння переконувати й вести дискусію.

При груповій формі роботи створюються виховуючі ситуації, в яких студенти взаємодіють між собою, практикують навички співробітництва, міжособистісного спілкування, вчать вислуховувати один одного, узгоджувати різні погляди, знаходити спільне рішення та отримувати задоволення від успіху, досягнутого спільними зусиллями.

Підсилює творчу думку та фантазію студентів й інтерактивне навчання. Інтерактивна модель навчання – це різновид активного навчання. Interact (англ.): inter – взаємний, act – діяти. Його суть – постійна, активна взаємодія усіх учасників навчального процесу. Студенти працюють у парах, у трійках, у четвірках змінного складу. Це забезпечує активність навчального процесу, привносить свіжу оригінальну думку щодо вирішення поставлених завдань та сприяє формуванню творчого учителя.

Важливими передумовами формування і розвитку творчих здібностей студентів є високий рівень педагогічної творчості як системи особливих відносин між педагогом і студентами, що забезпечується такими умовами: позитивне налаштування студентів на співпрацю, мотивація пізнавальної діяльності; суб'єкт-суб'єктний рівень взаємодії між викладачем і студентом та між студентами; сприятливий психологічний клімат, доброзичлива атмосфера співтворчості, взаємодії; створення ситуації успіху для кожного студента; створення ситуації вибору і надання можливості здійснювати свій вибір; утвердження в колективі демократичного стилю спілкування, свободи критики, творчих дискусій; оптимістичний підхід до студентів; забезпечення умов для плюралізму думок, вільного висловлювання, толерантного ставлення до пропозицій та ідей інших.

Організація навчального процесу у відповідності з визначеними умовами сприяє розвитку креативних здібностей у майбутніх учителів та спонукає їх до створення творчої лабораторії, самоосвіти, самовиховання, саморозвитку своєї творчої особистості.

**Висновки.** Аналіз літератури з теми допоміг нам установити, що творчість – це діяльність, що створює щось нове, оригінальне на основі осмислення уже накопиченого досвіду та формування нових комбінацій знань, умінь та навичок. Творчість не може існувати відокремлено від суспільства, а носієм творчості є особистість. Творча особистість — це креативна особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних для актуалізації творчого потенціалу людини відповідних потреб, мотивів, особистісних утворень, здібностей, що сприяють створенню, винаходу, відкриттю чогось зовсім нового, чого не існувало раніше.

Творча особистість учителя – педагог, якому властиві: діалектичне мислення, високий рівень розвитку усіх психологічних процесів, високорозвинені якості та властивості особистості, які сприяють реалізації творчого підходу до організації своєї діяльності та пізнання учнів.

корекції емоційних станів. Арт-терапія будь-якій людині дає можливість виразити свій внутрішній світ через творчість, виплеснути назовні свої внутрішні проблеми. Особливо ефективними і в плані розвитку творчих здібностей є такі її види: образотерапія, орігамітерапія, казкотерапія.

На практичних заняттях з ОПМ використовується комплекс творчих завдань ускладнюючої динаміки: підготовка епіграфів та захист їх, презентація книг психолога – педагогічного циклу; моделювання та вирішення педагогічних ситуацій; творчі паузи; мікророзкладання та інші.

Творчому мисленню студенти навчаються при розробці та розв'язанні педагогічних ситуацій. Досвід практичної роботи зі студентами показує, що найбільш ефективно їх творчий потенціал розвивається, коли вони самостійно, в результаті обміну думками, дискусій, створюють і моделюють педагогічні ситуації. Це дає можливість перевірити теоретичні знання, вибрати інструмент педагогічних дій, прогнозувати результати, розвивати варіативне мислення. В процесі аналізу студенти визначають умови, в яких ситуація виникла, дійові особи, основні протиріччя, пропонують декілька варіантів вирішення і зупиняються на оптимальному, обгрунтовують його. Включення майбутніх вчителів у ситуації, які вимагають від них активних дій, є одним із ефективних засобів розвитку їх творчої яви та творчого мислення.

Ефективному розвитку педагогічних здібностей студентів сприяють педагогічні ігри: дидактичні, рольові і особливо ділові. З психології відомо, що гра забезпечує синергетичне функціонування півкуль головного мозку, оскільки вона стимулює роботу правої півкулі, а через неї і увесь мозок. У процесі гри напружені всі пошукові емоції, на повну силу діють образне і логічне мислення, мобілізовані всі види пам'яті, ввімкнені вольові механізми – залучені всі тасмні резерви психіки. Тому ККД ігрових методів набагато більший у порівнянні зі словесним навчанням. У діловій грі у студентів розвиваються та формуються уміння і навички педагогічної взаємодії, актуалізуються та закріплюються знання, розвиваються педагогічні здібності, пізнавальний інтерес, творчий потенціал. Знання з теоретичного рівня переводяться на більш високий – практичний.

На заняттях з ОПМ студенти залучаються до підготовки та проведення мікророзкладання (фрагментів уроків та виховних заходів), а далі – до проведення нестандартних уроків та виховних заходів. Нетрадиційні навчально – виховні форми мають найбільші потенційні можливості для розвитку творчих здібностей майбутніх учителів.

Мікророзкладання на заняттях – це ділова гра, оскільки моделюється реальна ситуація з шкільного життя. Її учасники (студенти) виконують по черзі різні ролі: вчителів – предметників, директора, завуча, класного керівника, методистів, учнів та ін. На заняттях програвється модель уроку або виховного заходу. Ділова педагогічна гра сприяє формуванню умінь та навичок, пов'язаних із визначенням типів, структури уроків та виховних заходів, мети, доборою змісту, оптимальних форм, методів, прийомів та засобів навчання, ефективних прийомів взаємодії з учнями. Подібні практикуми сприяють більш глибокому самопізнанню, саморозвитку, формуванню об'єктивної самооцінки та ефективному розвитку творчих здібностей.

Потужні можливості сьогодні для розвитку креативності майбутніх учителів мають інформаційні технології. Готуючись до проведення на заняттях тих чи інших форм роботи, студенти постійно готують презентації,

оцінювати поданий матеріал, загальнолюдські цінності тощо і добирати та використовувати ті з них, які необхідні для досягнення певної комунікативної мети, що відбувається в дистанційному середовищі.

*Стратегічний* – наявність у майбутнього перекладача знань про суть і специфіку дистанційного навчання, про можливості використання інформаційних технологій у професійній діяльності, про методи роботи в інформаційному середовищі [3].

Для успішного навчання і формування комунікативної компетентності в умовах дистанційного навчання необхідно забезпечити умови налагодження живого спілкування між студентом і викладачем за допомогою новітніх інформаційних технологій. Сюди ми відносимо: візуальне подання матеріалу, електронні консультації, обмін інформацією, Інтернет – розсилку; перевірку тестових завдань, обговорення найбільш дискусійних питань, налагодження живого діалогу в електронній мережі. Нові умови навчання вимагають від майбутніх перекладачів володіти відповідним рівнем інформаційної культури. Інформаційна культура забезпечує використання інформаційних технологій для розв'язання завдань, які він ставить для досягнення цілей своєї діяльності. Майбутній перекладач повинен уміти працювати з інформацією, структурувати її, систематизувати, узагальнювати і представляти. Студент який хоче навчатись дистанційно повинен вміти спілкуватись з іншими людьми, керувати своїм навчально-виховним процесом за допомогою новітніх інформаційних технологій [1]. Виходячи з критеріїв визначення сформованості комунікативної компетентності в процесі дистанційного навчання, та зробивши аналіз наукових праць дослідників, виділяємо чотири рівні такої сформованості: розпізнавальний, репродуктивний, реконструктивний та творчий. Під рівнем сформованості ми розуміємо характеристику рівнів навчальних досягнень студентів, що відповідає рівням засвоєння знань за В. Беспальком [2].

*Розпізнавальний рівень* характеризується відсутністю мотивації, інтересу до ДН і нових інформаційних технологій, навичок самостійної роботи із застосування інформаційних технологій. Для *репродуктивного рівня* характерні нестійка позитивна мотивація, епізодичний інтерес до технологій ДН і застосування інформаційних технологій у навчальному процесі. Для *реконструктивного рівня* характерними є вміння студентів керувати і контролювати свої дії, прагнути до підвищення професіоналізму, подолання помилок і усунення недоліків. У них сформовані достатні вміння з застосування засобів інноваційних технологій у майбутній перекладацькій діяльності. Для *творчого рівня* характерними є наявність стійкої позитивної мотивації щодо діяльності, інтересу до технологій ДН, сформованість професійної комунікативної компетентності.

**Висновки.** На сьогодні дистанційне навчання досить поширене у багатьох країнах світу, і з кожним роком його популярність зростає. Дистанційні навчальні технології активно застосовуються як у цивільній освіті, так і у військовій. Найбільшого розвитку вони, звичайно, досягли у сфері цивільної освітньої діяльності.

Таким чином, вивчення проблеми підготовки майбутніх перекладачів з використанням технологій дистанційного навчання, відкриває нові перспективи для організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності, для одержання освіти на відстані, для можливості навчатись за кордоном. Це є нові перспективи для майбутніх перекладачів.

**Резюме.** У статті розглядаються питання про застосування технологій дистанційного навчання у підготовці майбутніх перекладачів. Подано можливості компетентісного підходу до формування компетентності і компетенцій майбутніх перекладачів. Процес розглядається в умовах дистанційного навчання. **Ключові слова:** майбутній перекладач, компетентність, компетенція, дистанційне навчання, компоненти.

**Резюме.** В статье рассматриваются вопросы про использование технологий дистанционного обучения в подготовке будущих переводчиков. Поданы возможности применения компетентностного подхода к формированию компетентности и компетенций будущих переводчиков. Процесс рассматривается в условиях дистанционного обучения. **Ключевые слова:** будущий переводчик, компетентность, компетенция, дистанционное обучение, компоненты

**Summary.** The article examines the use of distance technologies in training of future translators. Filed the opportunities of competence approach to formation of competence and competencies of future translators. The process is considered in terms of distance learning. **Keywords:** future translators, competency, competence, distance learning, components.

#### Література

1. Антипова В. М. Компетентностный подход к организации дополнительного образования в университете / В. М. Антипова, К. Ю. Колесина, Г. А. Пахомова // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 34-35.
2. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М.: Высшая школа, 1989. – 144 с.
3. Долинський Є. В. Компоненти, критерії та рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх перекладачів / Є. В. Долинський // Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань: ПП Жовтий, 2011. – Випуск 3. – С. 142 – 149.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия / И. А. Зимняя. – М.: ИЦ проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 110 с.
5. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М.: Педагогика. – 1972. – 208 с.
6. Пометун О. Запровадження компетентісного підходу – перспективний напрям розвитку сучасної освіти. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://visnyk.iatp.org.ua>.
7. Танась М. Дистанційна освіта в дидактичній концепції / М. Танась // Вища освіта України. - 2002. - №1. - С. 79-81.

Подано до редакції 19.03.2012

забезпечують його ефективну педагогічну діяльність із розвитку потенційних творчих можливостей учнів.

Одним із головних завдань учителя є формування творчої особистості дітей. Видатний український педагог В.Сухомлинський писав, що учитель покликаний побачити в кожному учневі його людську неповторність, ту живинку, золоту жилку, з яких починається його неповторний талант і які створюють його індивідуальне обличчя. Вважаючи, що навчання і виховання людини полягають насамперед у розкритті цієї неповторності, самобутності, творчої індивідуальності, Василь Олександрович підкреслював: «Відкрити в кожній людині творця, поставити її на шлях самобутньо-творчої, інтелектуально-повнокровної праці – це завдання стає нині першочерговим у практичній роботі школи [5]. Досвід педагогічної діяльності дає підстави стверджувати: тільки творчий учитель забезпечить ефективний розвиток пізнавальної активності та творчих здібностей учнів.

Одним із завдань вузівської підготовки майбутніх учителів є розвиток їхніх творчих здібностей, нестандартного мислення, формування вмінь та навичок здійснювати в майбутньому навчально-виховний процес на творчому рівні.

Значну роль у розвитку творчих здібностей студентів вищих навчальних закладів відіграє курс «Основи педагогічної майстерності». Програма курсу органічно поєднана з курсами педагогіки, методики виховної роботи, психології, а також – суспільних фахових дисциплін, які забезпечують зв'язок теорії і шкільної практики. У комплексі з ними курс ОПМ покликаний формувати особистість майбутнього педагога, здатного забезпечити сприятливі умови для розвитку творчого потенціалу учнів.

Завдання викладача – активно включити кожного студента в практичні види творчої діяльності у ВНЗ, створити умови для творчої свободи у виборі виду діяльності, джерел, засобів, способів втілення своїх задумів.

Ураховуючи мету та основні завдання інтегративного курсу ОПМ, визначається структура практичних занять, добираються зміст, форми, методи, прийоми та засоби навчання. Обов'язковим структурним компонентом занять є мікрокурс «Пізнай себе, виховай себе, розвивай себе». За допомогою психолого – педагогічної діагностики студенти краще пізнають самих себе, об'єктивно оцінюють свої типологічні особливості, моральні якості, рівні розвитку здібностей, співвідносять їх з відповідними критеріями і роблять для себе певні висновки: над чим працювати, що виховувати, формувати, розвивати, а від чого позбавлятися.

Діагностичний матеріал добирається у відповідності з конкретними темами занять. Оброблені результати заносяться до карт індивідуально – професійного росту студентів. Ураховуючи отримані результати, розробляється конструктивна частина. Це спонукає студентів до самовдосконалення. Періодичні контрольні зрізи розкривають динаміку розвитку і формування професійно необхідних рис, якостей, здібностей.

Важливою складовою частиною занять є тренінги, спрямовані на розвиток різних компонентів педагогічної майстерності: голосу, дихання, дикції, уваги, комунікативних та творчих здібностей. Одним із важливих тренінгів на заняттях виступає арт-терапія, яка сьогодні вважається одним з найбільш м'яких, але ефективних методів, що використовуються в роботі психологами і психотерапевтами. Дана методика належить до найдавніших і природних форм

створюється продукт, який відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю" [1].

Поняття «педагогічна творчість» розуміється як діяльність педагога, що спрямована на досягнення максимально можливого пізнавального, виховного і розвивального результату під час навчання школярів [2].

В.Сухомлинський дає таке пояснення: «Педагогічна творчість - це бачення людиною свого внутрішнього світу, передусім свого розуму, свого напруження інтелектуальних сил, свого розуміння й творення краси в наслідках своєї праці, своїх зусиль» [4, с.481].

Важливим для нашого дослідження є тлумачення вченого-педагога творчості учня: «Може маленька дитина повторює те, що було вже зроблено, створено іншими людьми, але якщо це діяння - плід її власних розумових зусиль, вона – творець; її розумова діяльність – творчість» [4, с.481].

На думку професора С.Сисоевої педагогічна творчість вчителя – це особистісно орієнтована розвиваюча взаємодія суб'єктів навчально-виховного процесу (вчителя й учня), зумовлена специфікою психолого-педагогічних взаємовідносин між ними, спрямована на формування творчої особистості учня і підвищення рівня творчої педагогічної діяльності вчителя [2].

В Українському педагогічному словнику С.Гончаренка педагогічна творчість пояснюється як оригінальний та високоефективний підхід учителя до навчально-виховних завдань, збагачення теорії і практики навчання та виховання [6].

Виховання творчої особистості учня неможливе без права вчителя на власну творчість, на пошуки своєї технології, яка відповідає його особистісним якостям.

Педагогічна творчість учителя характеризується певними особливостями: об'єктом педагогічної творчості є особистість дитини, а результатом - формування цієї особистості; на педагогічну творчість впливають фактори, які важко прогнозувати; вона потребує вміння керувати своїм творчим самопочуттям; творча діяльність педагога завжди обмежена часом і потребує від учителя вміння оперативно приймати рішення [3].

Найважливішими рисами педагогічної творчості є: високий рівень соціальної і моральної свідомості; пошуково-проблемний стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо); проблемне бачення; творча фантазія, розвинена уява; специфічні особисті якості (сміливість, готовність до ризику, цілеспрямованість, допитливість, самостійність, наполегливість, ентузіазм); специфічні провідні мотиви (необхідність реалізувати своє "я", бажання бути визнаним, творчий інтерес, захопленість творчим процесом, прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах праці); комунікативні здібності; здатність до самоуправління; високий рівень загальної культури.

Відповідно до специфіки педагогічної творчості формується і творча особистість учителя. Творчий учитель - це особистість, яка характеризується високим рівнем педагогічної креативності (креативні риси особистості й додатково сформовані мотиви, особистісні якості, здібності, які сприяють успішній творчій педагогічній діяльності), відповідним рівнем знань предмета, який викладає, набутими психолого-педагогічними знаннями, вміннями та навичками, які, за сприятливих для педагогічної творчості учителя умов,

УДК 004(07)+371.134

## **ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В РАМКАХ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ**

*Жмуд Оксана Василівна,  
аспірант*

*Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, м. Київ*

**Постановка проблеми.** Одним із завдань удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців є організація експериментальної роботи щодо оцінки рівня сформованості їхньої професійної компетентності. Діагностика сформованості системи професійних компетентностей – одна з найменш розроблених галузей педагогічної та психологічної діагностики, що пов'язано зі складністю досліджуваної проблеми, оскільки завдяки своїй поліфункціональності компетентності більш складні в кількісних вимірюваннях, ніж загальнонавчальні знання та вміння, які характеризуються вимірюваннями якогось одного параметра (обсяг знань, рівень сформованості вмінь тощо). Також формування компетентностей є результатом впливу багатьох факторів, тому не завжди можна коректно довести, що досягнення цілей навчання відбулося тільки завдяки запропонованій методичній системі [1, с.120]. Отже постановка проблеми полягає у зміні організації контролю знань, умінь та навичок майбутнього фахівця на основі можливостей використання компетентнісного підходу. Недостатня розробленість теоретичних та методичних засад систем оцінювання спонукає до перегляду критеріїв оцінювальних методик саме з точки зору компетентностей майбутнього вчителя інформатики.

**Аналіз досліджень та публікацій.** У психолого-педагогічній літературі накопичено чималий досвід з проблеми компетентнісного підходу до визначення результатів навчання в системі вищої та загальної середньої освіти, яка була висвітлена у наукових працях як вітчизняних так і зарубіжних науковців: О. Пометун, О. Овчарук В., Н. Бібік, І. Бабин, В. Тушева, Г.Терещук, І.Драч, Г. Гавришак, І.Зімня, А. Хуторской, Н. Кузьміна, А.Маркова, Г.Абдулгалімов, Дж. Равен та ін. Серед науковців, які працюють над проблемою отримання якісних об'єктивних відомостей щодо навчальних досягнень майбутніх фахівців, можна відзначити Л. Забродську, Н. Крупеніну, Т. Лукіну, А. Орлова, С. Подмазіна, С. Шишова, М. Берещука, Г. Стадника, В. Некоса, К. Левківського, Ю. Сухарнікова, А. Хуторського. В контексті реформування освіти на засадах компетентнісного підходу підвищується інтерес дослідників і до проблеми оцінювання професійної компетентності фахівців, про що свідчать праці О. Локшина, Н. Морзе, Т. Отрошко, Т. Шахнабаєва, Л.Тархан, І.Кондакова, Л.Хоружи та ін. Аналіз наукових джерел з проблеми діагностики рівня сформованості професійної компетентності констатував, що розробка діагностичного інструментарію на кожному етапі відображала та була пов'язана із завданнями освіти у певний період часу.

**Мета написання даної статті,** що є складовою нашого дослідження, полягає у дослідженні провідних ідей компетентнісного підходу – аналізі та дослідженні існуючих систем оцінювання професійних компетентностей майбутніх фахівців, зокрема майбутнього вчителя інформатики.

**Виклад основного матеріалу.** Однією з перших публікацій з даної

проблематики стала стаття D.McClelland „Тестувати компетентність, а не інтелект” [2, 7-8], опублікована у 1973 році в журналі «Американський психолог». Після публікації цієї статті, що стала значним явищем, компетентнісний підхід набув велику кількість прихильників у різних освітніх структурах.

Зазначимо, що піддруктям появи поняття „компетентнісна освіта” (Competency-Based Education. США, кінець 80-х - початок 90-х років ХХ століття) стали вимоги бізнесу і підприємництва щодо випускників вищих навчальних закладів стосовно їх невпевненості і браку досвіду при інтеграції та застосуванні знань у процесі прийняття рішень у конкретних ситуаціях. Саме у Великобританії концепція компетентнісно-орієнтованої освіти з 1986 року була покладена в основу національної системи кваліфікаційних стандартів. З середини 80-х років у різних інтерпретаціях вона відобразилась у системах освіти більшої розвинутих країн: Великобританії, США, Канади, Австрії, Австралії, Норвегії та ін.

Міжнародні дослідження щодо оцінювання компетентностей зосереджуються на розробці технологій оцінювання як ключових, так і предметних компетентностей.

В рамках проекту ”Визначення та відбір компетентностей: концептуальні засади” (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo) організація економічного співробітництва та розвитку (OECD – Organization for Economic Cooperation and Development), розробила засадничі аспекти моделі оцінювання ключових компетентностей [53, 25]:

- Ключові компетентності – це багатовимірні утворення, що містять когнітивні, емоційні, мотиваційні та ціннісні елементи. З огляду на це, оцінювання ключових компетентностей має вимірювати як когнітивні, так і некогнітивні елементи з проєкцією на соціальний і політичний контексти та проголошені освітні цілі й досягнуті результати.

- Іншою проблемою при розробленні оцінних технологій є тісний взаємозв’язок і взаємозалежність між різними ключовими компетентностями. Для отримання валідних даних та достовірної інтерпретації результатів необхідно використовувати множини оцінних методів, зокрема й (проте не обмежуючись) зовнішнє тестування.

- Ключові компетентності є постійно змінною величиною. Проблемою в цьому контексті є вимірювання не стільки оволодіння або не оволодіння ключовою чи ключовими компетентностями, а визначення рівня такого оволодіння – починаючи від базового до високого. Тому важливо розробити своєрідну шкалу, що визначала б рівні оволодіння у валідних показниках.

Моніторинг рівнів володіння компетентностями слугуватиме важливим показником ефективності системи освіти.

Країни-члени Організації економічного співробітництва та розвитку (18 країн-учасниць) у 2000 році зробили спроби оцінювання компетентностей, використавши міжнародні тести PISA (Programme for International Student Assessment – Міжнародна програма з оцінки освітніх досягнень учнів.). В основі цих тестів було закладено оцінювання крос-змістових компетентностей, таких як мотивація учнів, ставлення до навчання, вміння використовувати комп’ютер, саморегуляторне навчання, а також підкреслюється здатність застосування інформаційних технологій, що надає можливість особистості адаптувати власну поведінку до змін у повсякденному житті [4, с.8].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема становлення творчої особистості учителя та педагогічної творчості в тій чи іншій мірі висвітлюється у наукових дослідженнях філософів, психологів та педагогів. Велику увагу розробці даної проблеми приділяли В.Андрєєв, Н.Бердяєв, В.Бухвалов, І.Герашенко, В.Загвязинський, В.Кан-Калик, І.Кант, Л.Лузіна, А.Маркова, Н.Нікадров, Я.Пономарьов, М.Поташник, С.Рубінштейн, Л.Рувинський, С.Сисоєва, В.Сухомлинський, П.Цапок та ін. У їх працях з’ясовано сутність основних категорій проблеми, визначено специфіку педагогічної творчості та шляхи її реалізації у педагогічному процесі.

Значну роль у розкритті особливостей педагогічної творчості відіграють дослідження видатних психологів В.Біблера, Д.Богоявленської, Л.Виготського, Г.Костюка, О.Леонтьєва, В.Моляко, В.Теплова, О.Тихомирова та інших.

Напрямки удосконалення професійної підготовки вчителя до творчої діяльності розкрито у працях А.Алексюка, М.Гриньової, О.Кондратюка, Ю.Львової, С.Максименка, В.Семиченко та інших.

Отож, дослідженню педагогічної творчості науковці приділяють багато уваги, але проблема формування творчої особистості учителя, розвитку його креативних здібностей сьогодні повною мірою не вирішена.

**Метою** даної статті є: розкрити методика розвитку творчих здібностей студентів – майбутніх учителів на заняттях з основ педагогічної майстерності.

**Вклад основного матеріалу.** Основними категоріями досліджуваної проблеми є: «творчість», «творча особистість», «педагогічна творчість», «творча особистість учителя».

На сучасному етапі у науковій літературі творчість визначається як діяльність, кінцевим результатом якої є створення чогось якісно іншого, що вирізняється неповторністю, оригінальністю та суспільно-історичною унікальністю.

**Творчість** - це продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення [Сисоєва].

Видатний педагог-гуманіст В.Сухомлинський подає таке визначення творчості: «Творчість є діяльність, в яку людина вкладає немовби частинку своєї душі, і чим більше вона вкладає, тим багатшою стає її душа. Процес творчості характерний тим, що творець самою працею своєю і її наслідками справляє величезний вплив на тих, хто поряд з ним» [4, с.507].

За психологічним словником, **творчість** - це діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей [1].

Найголовнішою проблемою при вивченні творчості є проблема носія творчого початку, особистості, яка творить. Творчу особистість науковці визначають як особистість, межі творчості якої охоплюють дії від нестандартного розв’язання простого завдання до нової реалізації унікальних потенцій індивіда в певній галузі, як людину, яка володіє певним переліком якостей, а саме: рішучістю, умінням не зупинятися на досягнутому, сміливістю мислення, умінням бачити далі того, що бачать його сучасники і що бачили його попередники. Серед характерологічних особливостей творчої особистості виділяють: відхилення від шаблону; оригінальність; працездатність; ініціативність; наполегливість; високу самоорганізацію. Найспецифічнішою рисою творця є несамовитий потяг до творчої діяльності, створення нового.

Психологічний словник визначає, що творчою особистістю стає лише внаслідок появи у неї "здібностей, мотивів, знань і вмінь, завдяки яким

Эгвес, 2003. – 120 с.

16. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / [Смирнов С. А., Котова И. Б., Шиянов Е. Н. и др.]; под ред. С. А. Смирнова. – [4-е изд., испр]. – М.: Академия, 2003. – 512 с.

17. Рудницька О. П. Основи педагогічних досліджень / Рудницька О. П., Болгарський А. Г., Свистельнікова Т. Ю. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 1998. – 143 с.

18. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: [навч. посіб.] / О. П. Рудницька. – К.: АПН України, 2002. – 270 с.

19. Рябов Л. П. Сравнительно-педагогический анализ систем высшего профессионального образования развитых стран: автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 „Общая педагогика” / Л. П. Рябов. – М., 1998. – 49 с.

20. Сбрусува А. А. Порівняльна педагогіка: [навч. посіб.] / Сбрусува А. А. – Суми: СДПУ ім. А.С.Макаренка, 1999. – 301 с.

21. Слостенин В. А. Педагогика: [учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – М.: Издательский центр „Академия”, 2002. – 576 с.

22. Степанова О. Ю. Женское образование в СНГ: конец XVIII – начало XX в.: дис. ... канд. ист. наук: 07.00.03 / Степанова Ольга Юрьевна. – М.: РГБ, 2005. – 198 с.

Подано до редакції 24.03.2012

УДК 37.011.31

### **РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

*Стельмах Ніна Василівна,*

*кандидат педагогічних наук, доцент*

*Миколаївський національний університет ім.В. О. Сухомлинського*

**Постановка проблеми.** Процеси демократизації та гуманізації суспільства створюють можливість вибору шляхів життєдіяльності його членів, сприятливі умови для творчості кожного. У гуманному цивілізованому суспільстві розвиток особистості, її творчих можливостей актуалізується та обумовлюється потребами суспільства, рівнем його розвитку, суспільними відносинами.

Розбудова незалежної України, перехід до ринкових відносин викликали необхідність перегляду освітніх та виховних концепцій, оновлення підходів до формування та становлення особистості в сучасній соціально – педагогічній ситуації. Це знайшло втілення у державних документах: Законі України «Про освіту», Законі України «Про загальну середню освіту», «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті», «Концепції загальної середньої освіти (12-тирічна школа)», «Концепції національного виховання» та інших. Вирішення проблеми формування творчої особистості юного громадянина значною мірою залежить від учителя, творча педагогічна діяльність якого стає потужним засобом формування і всебічного розвитку особистості кожної дитини.

Міжнародний департамент стандартів для навчання, діяльності та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)) визначає поняття компетентність як набір знань, навичок та відносин, які забезпечують кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу, що передбачає досягнення певних стандартів у галузі професії або виду діяльності Як об'єкти для оцінювання рівня сформованості компетентності Департамент пропонує виділити знання, вміння, навички та навчальні досягнення.

Після вступу до Болонської співдружності в якості її повноправного члена в Україні відбуваються суттєві перетворення в системі освіти. В рамках Болонського процесу важливим напрямком реформування національної системи освіти є розробка та впровадження якісно нових підходів до оцінювання навчальних досягнень учнів та студентів. У цьому контексті особливе місце відводиться педагогічному тестуванню – як одному з ефективних методів педагогічної діагностики.

За останні роки Міністерство освіти і науки зробило значні кроки щодо впровадження системи єдиного зовнішнього тестування навчальних досягнень випускників усіх шкіл країни (спільний проект МОН України та Міжнародного фонду „Відродження”). Важливо також зазначити, що Міністерство освіти і науки України спрямовує зусилля не тільки на впровадження тестування як нової форми держатестації, а й на активне використання тестів у системі освіти взагалі. Згідно з новими концепціями освітнього процесу у вищій школі основними є тенденції оцінювання навчальних досягнень студентів за допомогою тестів.

На сьогоднішній день педагогічне тестування зайняло нішу одного із основних і найбільш вживаних методів контролю. Педагогічному тестуванню присвячено чимало наукових досліджень. Даний метод контролю має чимало переваг над традиційними методами (оперативність контролю і економія часу, що витрачається на перевірку рівня знань студентів; можливість одночасного тестування великої кількості студентів; можливість контролю широкого діапазону набутих знань; перевірки результативності самостійної роботи студентів з теми або розділу навчального курсу; більш об'єктивна оцінка набутих знань, умінь, навичок і уникнення при цьому можливості суб'єктивізму з боку викладача; забезпечення індивідуального підходу; можливість швидкого інформування студентів про результати тестування; використання ПК, що підвищує ефективність тестового контролю), звичайно ж і багато прихильників.

Крім переваг тестового контролю, існують й ряд проблемних питань щодо його застосування, коли ми говоримо про оцінювання професійних компетентностей майбутніх фахівців, зокрема майбутніх вчителів інформатики. Наприклад, говорячи про оцінювання методичної компетентності, як однієї із складових професійних компетентностей, потрібно сказати про неможливість якісного оцінювання, використовуючи тільки тестування.

Морзе Н.В., яка є одним із перших розробників системи методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики, застосовує модульно-рейтингову систему навчання та оцінювання навчальної діяльності студентів, яка дозволяє на кожному етапі поточного, рубіжного і підсумкового контролю об'єктивно оцінювати і підсумовувати навчальні результати кожного студента.

В основу модульно-рейтингової системи навчання та оцінювання знань покладено:

- розподіл навчального матеріалу на логічно завершені частини (навчальні модулі);
- виділення та структурування ключових понять курсу інформатики та методики його навчання і формування з них ієрархічної бази знань;
- створення банку завдань для поточного та рубіжного контролю усіх складових бази знань на різних рівнях засвоєння – репродуктивного, достатнього, творчого;
- введення системи навчальних завдань, за самостійне виконання яких нараховуються рейтингові бали;
- регулярна перевірка навчальних завдань із проведенням рейтингової оцінки;
- урахування вхідного, поточного, рубіжного та вихідного контролю засвоєння знань;
- стимулювання систематичної самостійної роботи студентів.

Реалізація модульно-рейтингової системи організації навчального процесу здійснюється на основі виділення навчальних модулів та їх складових – змістової, технологічної та операційної частин шляхом використання традиційних та нетрадиційних форм контролю: захист опорного конспекту, комп'ютерний контроль, підготовка та захист веб-квесту, створення веб-сторінки методичного характеру, підготовка до проведення форуму для обговорення зазначеної дискусійної теми, зокрема описаних ситуацій на прийнятті рішень та перегляду відіоматеріалів; розробка та захист стратегій „Асоціативний кущ”, „Взаємне навчання”, „Вільний лист”, „Базові поняття”, „Напиши. Передай наступному”, „Мозковий штурм”, „Думай/Працюй в парах/Обмінюйся думками”, „Діаграма Ейлера-Вена”, „Таблиця гіпотез”, „Дискусійна сітка” та ін.; захист комп'ютерної презентації, захист навчаючої програми, дидактичної гри, кросворду; моделювання конкретних фрагментів та ситуацій, тлумачний словник основних термінів та ін. [5].

Отрошко Т.В. в рамках дисертаційного дослідження системи оцінювання технічної компетентності майбутніх учителів інформатики, розробила метод та технологію оцінювання компетентності майбутніх фахівців, що складається з наступних етапів:

- Визначення співвідношення знаннєвого та особистісного компонентів у структурі компетентності.
- Визначення кількості балів щодо оцінювання компонентів компетентності в межах кожного модуля.
- Визначення максимальної кількості балів для оцінювання знаннєвого та особистісного компонентів по видах занять в межах кожного модуля.
- Шкалування показників знаннєвого та особистісного компонентів компетентності.
- Визначення підсумкової оцінки компетентності.
- Визначення літерної оцінки за шкалою ECTS.
- Визначення оцінки компетентності в балах з кожного виду навчальної діяльності студентів.
- Визначення сумарної оцінки компетентності по модулях.

Розроблена система оцінювання компетентності є універсальною й включає інтегровану оцінку як знаннєвого, так і особистісного компонентів,

komparativistov, dissertational of comparative pedagogical researches of Ukraine and Russia last decades are revealed and classified the basic (both general scientific, and special – immanent to separate scientific branches) methods, which can be used for realisation of the purpose and problems of research work in the field of comparative pedagogics. **Keywords:** comparative pedagogics, methods of of comparative pedagogical researches, comparison, classification.

#### Література

1. Бражник Е. И. Особенности методологии сравнительных педагогических исследований [Электронный ресурс] / Е. И. Бражник // Письма в emissia.offline. – 2005. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm>
2. Брызгалова С. И. Введение в научно-педагогическое исследование: Учебное пособие / Брызгалова С. И. – [3-е изд., испр. и доп.]. – Калининград: Изд-во КГУ, 2003. – 151 с.
3. Ваховський М. Методологічні аспекти порівняльного аналізу педагогічних ідей Г. Манна та К. Ушинського / М. Ваховський // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2008. – № 10. – С. 26 – 30.
4. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика / Вульфсон Б. Л., Малькова З. А. – М.–Воронеж, 1996. – 256 с.
5. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика. История и современные проблемы / Вульфсон Б. Л. – М.: УРАО, 2003. – 232 с.
6. Данилов М. А. Структурно-системные исследования педагогических явлений и процессов / М. А. Данилов, В. И. Малинин // Сов. педагогика. – 1971. – № 1. – с. 73 – 95.
7. Джурицкий А.Н. Сравнительная педагогика: [учеб. пособ.] / Джурицкий А.Н. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 176 с.
8. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования / Загвязинский В. И. – М.: Педагогика, 1982. – 159 с.
9. Исмаилов Э. Э. Сравнительно-педагогический анализ систем среднего профессионального образования Швеции и России: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Исмаилов Эльхан Эюб оглы. – Калининград, 2004. – 241 с.
10. Капранова В. А. Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом: учеб. пособие / Капранова В. А. – Минск: Новое знание, 2004. – 222 с.
11. Комарова А.А. Сравнительный анализ систем обучения иностранным языкам в военных вузах России и США: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / А. А. Комарова. – Нижний Новгород, 2003. – 28 с.
12. Краевский В. В. Общие основы педагогики: [учеб. пособ. для студентов и аспирантов педагогических вузов] / Краевский В. В. – М.-Волгоград: Перемена, 2002. – 163 с.
13. Кыверляг А. А. Методы исследований в профессиональной педагогике / Кыверляг А. А. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.
14. Луговская И. Р. Параметрический подход к анализу систем школьного образования разных стран: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Луговская Ирина Робертовна. – Санкт-Петербург, 2004. – 393 с.
15. Новиков А. М. Докторская диссертация?: Пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук / Новиков А. М. – [3-е изд.]. – М.:



				оцінок; - контент-аналіз	
<b>Описово-аналітичний</b>		- монографічний метод, - опис фактологічного матеріалу			
<b>Інтерпретаційно-узагальнюючий</b>	- теоретичний аналіз і синтез, - індукція та дедукція, - абстрагування й конкретизація, - аналогія, - класифікація, - узагальнення, - систематизація, - моделювання	- порівняльно-педагогічний аналіз, - порівняльно-історичний аналіз, - конструктивно-генетичний аналіз, - ретроспективний аналіз, - причинно-наслідковий аналіз, - системно-структурний аналіз, - хронологічний метод, - метод періодизації, - дискурс-аналіз, - прогнозування			

Подана в Таблиці 1 пропозиція щодо переліку й класифікації методів порівняльно-педагогічного дослідження не претендує на повноту й завершеність. Основною метою автора є звернення уваги дослідників-компаративістів на існуючу проблему, що характеризується не рідкими випадками формального підходу дисертантів до визначення методів порівняльно-педагогічного дослідження, а також на доцільність подальшого розширення й упорядкування методів порівняльної педагогіки, тому що широта їх спектру й ступінь узгодженості між собою є суттєвими чинниками, що впливають на результати дослідницької роботи й дозволяють отримати максимально повну й об'єктивну інформацію про предмет дослідження.

**Резюме.** У статті на основі аналізу праць провідних педагогів-компаративістів, дисертаційних порівняльно-педагогічних досліджень України й Росії останніх десятиріч виявлено й класифіковано основні (як загальнонаукові, так і спеціальні – іманентні окремим науковим галузям) методи, які можуть бути використані для реалізації мети й завдань науково-дослідної роботи в галузі порівняльної педагогіки. **Ключові слова:** порівняльна педагогіка, методи порівняльно-педагогічних досліджень, порівняння, класифікація.

**Резюме.** В статье на основе анализа работ ведущих педагогов-компаративистов, диссертационных сравнительно-педагогических исследований Украины и России последних десятилетий выявлены и классифицированы основные (как общенаучные, так и специальные – имманентные отдельным научным отраслям) методы, которые могут быть использованы для реализации цели и задач научно-исследовательской работы в области сравнительной педагогики. **Ключевые слова:** сравнительная педагогика, методы сравнительно-педагогических исследований, сравнение, классификация.

**Summary.** In article on the basis of the analysis of works of leading teachers-

що визначається на основі принципу кількісного співвідношення балів щодо оцінювання цих компонентів до кількості годин, що відводиться на вивчення конкретного модуля, виконання певного виду робіт студентами тощо [6].

Оскільки проблема оцінювання сформованості професійних компетентностей є досить актуальною, проведемо аналіз основних підходів до оцінювання професійних компетентностей вчителів інших спеціальностей.

В наукових працях О.П.Пінчук розроблено методику оцінювання рівня сформованості предметних компетентностей методом семантичного диференціалу в процесі навчання фізики. Головним методологічним принципом даного дослідження є наступне: семантичні закономірності, які мають прояв в педагогічних вимірах, відображають загальні закономірності і механізми репрезентації суб'єкту навчання структури предметної області. Саме ці механізми і закономірності є перетвореною формою закономірностей об'єктивного світу, частинною якою є суб'єкт навчання [1, с. 120-127].

Виходячи з цього положення, модель (структура, семантичний простір) предметної області, яка дозволяє компетентному фахівцю приймати адекватні рішення, може бути порівняна з моделлю (структурою, семантичним простором) предметної області, яка сформована у суб'єкта навчання в результаті цілеспрямованих педагогічних впливів.

Метод семантичного диференціалу був розроблений групою американських психологів на чолі з Чаользом Е. Остгудом для вимірювання «значень». Цей метод належить до методів експериментальної семантики і є одним з методів побудови семантичних просторів. Суть методу полягає в тому, що учасникам експерименту пропонують співвіднести предмети, або поняття з низкою ознак, які визначенні прикметниками, і дати відповідь на питання про те, в якій мірі кожна з цих ознак виражена у даному понятті. Ступінь цього вираження встановлюється шкалюванням. Тим самим результати квантифікуються і можуть бути використанні у математичних операціях.

В теорії та методиці навчання інформатики з'являються роботи, в яких з метою моделювання логічної структури навчального матеріалу застосовуються поняття і апарат семантичних мереж, як структури представлення знань у вигляді графів, в вершинах яких знаходяться поняття досліджуваної предметної області, а дуги визначають зв'язки між ними.

Російський науковець Шахнабієва Т.Ш. в дисертаційному дослідженні пропонує розроблену автором методику контролю знань з інформатики, засновану на застосуванні адаптивних семантичних моделей та мережі запиту навчальної інформації, що забезпечує використання особистісно-діяльнісного підходу до процесу контролю знань, дозволяючи істотно підвищити оперативність і об'єктивність цього процесу.

Використання семантичної мережі передбачає змістову обробку відомостей комп'ютером, яка необхідна при обробці відповідей студентів. За даною системою контролю знань студент, використовуючи раніше вивчені поняття предметної області буде за допомогою інструментів програмного засобу на екрані комп'ютера семантичну мережу професійних знань. Далі модель знань студента порівнюється з моделлю з бази даних з даної тематики для перевірки знань студента. Розроблена автором методика дозволяє структурувати запитання та створювати адаптивні тести. Для контролю знань використовується і мережа запиту [7, ст. 133]. Запропонована методика контролю знань дозволяє забезпечити індивідуальний темп навчання,

діяльнісний підхід при підборі завдань з врахуванням навчальних ситуацій, зв'язок нових понять з раніше вивченими, що покращує розуміння нового матеріалу, здійснення глибокої перевірки знань.

В останній час в американській психолого-педагогічній літературі часто згадується термін „новий підхід”. Ці „нові” підходи були розроблені кілька десятиліть тому, але своє поширення вони отримали лише в останні роки завдяки працям насамперед таких дослідників, як Гранд Вігінс, Керол Пірсон і Ширлі Бек та ін. У цілому ці підходи до оцінювання носять назву оцінювання процесу виконання завдань або просто процесуальне оцінювання (performance assessment), яке ще багатьма дослідниками синонімічно називається автентичним.

Критика на адресу стандартизованих тестів, які, як правило, вимірюють розумові здібності лише нижчого порядку, стала поштовхом до пошуку таких способів тестування, які б вимірювали розумові здібності вищого порядку. Як результат, значна кількість розробників тестів зосереджує свою увагу на зразках з процесуального оцінювання [3, с.331].

„Процесуальне оцінювання – це автентичний (наближений до реальності) спосіб отримання точної інформації про діяльність та тямущість учнів,” – зазначають К.Пірсон і Ш.Бек. Його привабливість можна пояснити зростаючими потребами місцевих органів освіти в інформації про успішність учнів та про ефективність навчальних програм, а також зацікавленістю в результативності навчання.

Широкі дискусії про цей тип оцінювання ведуться на сторінках педагогічних журналів, наукових конференціях та професійних зібраннях. Експертні оцінки цього „руху” коливаються від явного скептицизму до віри у те, що він є ледве не панацеєю від усіх навчальних бід.

У найкращому випадку, вважають К.Пірсон і Ш.Бек, процесуальне оцінювання може бути ключем до перебудови шкіл за вищими стандартами і поліпшеною підзвітністю.

У дещо гіршому випадку він розширює межі навчального оцінювання. І в найгіршому – процесуальне оцінювання може стати „черговою багатообіцяючою ідеєю, замішаною на купі утилізованих, нікому непотрібних інновацій, якщо не потурбуватись про усвідомлення суті та обмежень цієї ідеї, про обізнаність з нею вчителів та керівників освіти”.

Процесуальне оцінювання передбачає визначення умінь учнів у процесі виконання завдань з „життя дорослих”, з реальних життєвих ситуацій. Для процесуального оцінювання необхідно встановити рівні стандартних досягнень, визначивши їх простою та зрозумілою мовою. Процесуальне оцінювання полягає в оцінці розуміння і здатності застосовувати отримані теоретичні знання на практиці. „Типові тести, навіть найбільш досконали і вимогливі, тяжіють до переоцінки знань учнів і недооцінюють їхні уміння застосовувати знання, тобто їхню здатність до розумової діяльності,” – пише Г.Вігінс [3, с. 67].

Перевірка ряду місцевих тестів, в основу критеріїв яких покладена таксономія Блума, показує, що здатність учнів до синтезу, тобто до розгляду явища в цілому, зазвичай оцінюється ними рідко. Особливо це властиво тестам множинного вибору, які, так би мовити, мають внутрішню опірність до синтезу, що вимагає здатності учнів „встановлювати унікальні зв'язки”.

Популярність процесуального оцінювання ґрунтується на впевненості, що

способом відображення знання: описовим та пояснювальним; за рівнем методологічного аналізу: філософським, загальнонауковим, конкретно-науковим, предметно-прикладним (дисциплінарним), міждисциплінарним; за специфікою змістовної сутності об'єктів, які досліджуються: соціологічною, математичною, гуманітарною тощо; за способом застосування: простим і комплексним.

Однак жоден з наведених варіантів розподілу не може охопити весь комплекс методів компаративної педагогіки. Тому для систематизації основних методів, які можуть бути застосовані для вирішення мети й завдань порівняльно-педагогічних досліджень, пропонується наступна складно-структурована класифікація, побудована на виділенні не одного, а декількох критеріїв: етапів дослідження, рівнів наукового пізнання та рівнів методологічного аналізу (Табл. 1).

Слід відзначити, що виділення класифікаційних груп є більшою мірою умовним, тому що, як відомо, всі методи, обрані для конкретного дослідження мають бути взаємопов'язаними, взаємодоповнювати та взаємозумовлювати один одного.

**Висновки.** Отже, як свідчить аналіз літератури, не існує суворо регламентованого комплексу методів, специфічних лише для порівняльно-педагогічних досліджень. Дослідники використовують як загальнонаукові, так і спеціальні – іманентні окремим науковим галузям методи, які адаптують для вирішення конкретних дослідницьких завдань.

Таблиця 1

Класифікація основних методів порівняльно-педагогічних досліджень

Етапи дослідження	Методи теоретичного пізнання (теоретичні)		Методи емпіричного пізнання (емпіричні)		Методи математичної статистики
	Загально-наукові	Конкретно-наукові	Загально-наукові	Конкретно-наукові	
Діагностичний	- проблематизація, - теоретичний аналіз і синтез, - індукція та дедукція, - абстрагування й конкретизація, - аналогія, - узагальнення, - систематизація, - класифікація	- джерелознавчий та історіографічний аналіз, - систематизація джерел	- методи збору й первинної обробки інформації (складання бібліографічного списку, реферування, конспектування, анування, цитування)	- методи вивчення педагогічного досвіду (вивчення літературних джерел, нормативних документів, педагогічної документації, статистичних документів; спостереження – звичайне та включене; бесіда; опитування: усне – інтерв'ю та письмове – анкетування, тестування); - метод експертних	- ресстрація, - ранжирування, - шкалування, - порівняння, - соціометричний метод

порівняльно-педагогічного аналізу освітніх процесів і явищ відразу в двох або більше країнах, все ж таки більша частина дисертаційних робіт, зокрема вітчизняних і, особливо, у порівнянні з російськими дисертаціями, спрямована на вивчення зарубіжного досвіду однієї країни та виявлення можливостей удосконалення досліджуваної галузі на вітчизняному рівні з урахуванням результатів проведеної наукової роботи. Не рідко порівняльний аналіз у таких працях здійснюється більшою мірою формально. Слід також відзначити, що у пострадянському просторі існують і такі дослідження, які вивчають зарубіжний педагогічний досвід, але їх важко віднести до компаративних, тому що саме порівняльний аспект у них є практично відсутнім [напр., 22].

Порівняльно-педагогічне дослідження здійснюється в обраних хронологічних межах і може охоплювати різні історичні періоди. У зв'язку з цим дослідники-компаративісти використовують такі науково-історичні методи, як історіографічний аналіз, хронологічний метод, порівняльно-історичний, ретроспективний, конструктивно-генетичний та причинно-наслідковий аналіз, метод періодизації, які дозволяють розглянути історіографію предмета дослідження, виявити особливості еволюції педагогічних уявлень і реального стану освітньої практики в певні історичні періоди, визначити основні етапи, політичні, економічні, соціокультурні чинники й передумови становлення й розвитку педагогічних явищ тощо.

Для виявлення провідних педагогічних парадигм, які панували в різні історичні періоди, та основних детермінант їхніх змін застосовують парадигмальний метод дослідження. Аналіз і порівняння ідей окремих педагогів у загальному соціальному контексті може здійснюватися за допомогою дискурс-аналізу, що являє собою „сукупність методик і технік інтерпретації різноманітних текстів чи висловлювань як продуктів мовленнєвої діяльності, яка здійснюється в конкретних суспільно-політичних обставинах і культурно-історичних умовах” [3, с. 29].

Допоміжними засобами обробки отриманого фактичного матеріалу є методи математичної статистики (реєстрація, ранжирування, шкалування, порівняння), а також такі соціологічні методи, як соціометричний, який дозволяє подати оброблені за допомогою математичних методів результати дослідження у вигляді таблиць, діаграм, графіків, та контент-аналіз, що використовують для точного й об'єктивного кількісного й якісного аналізу змісту несистематизованого масиву інформаційних джерел (нормативних документів, наукової літератури, інтерв'ю, анкет тощо). Одним із ключових методів порівняльної педагогіки є прогнозування, що спрямовується на визначення можливостей удосконалення й перспектив подальшого розвитку національної теорії й практики освіти з урахуванням результатів проведеного компаративного дослідження.

Спробуємо класифікувати виявлені методи порівняльно-педагогічних досліджень. Як відзначає О. Новіков, виявити якийсь клас об'єктів – означає встановити ті суттєві характеристики, які є загальними для всіх об'єктів, що складають цей клас [15, с. 37].

Таким чином, в основі класифікації наукових методів має бути їх розподіл за певними ознаками. Процес виявлення цих ознак може здійснюватись за різними критеріями, наприклад: за рівнем наукового пізнання: емпіричним та теоретичним; за етапами проведення дослідження: діагностичним, збору інформації, організаційним, інтерпретаційним, узагальнюючим тощо; за

воно здатне оцінювати реальні здібності й компетентність учня, підвищуючи, таким чином, ефективність навчання в цілому.

**Висновки.** Проведений аналіз існуючих систем оцінювання професійних компетентностей дозволяє робити висновок, що на сьогоднішній день не має єдиної методичної системи оцінювання професійних компетентностей майбутніх вчителів інформатики. Існує багато поглядів на вирішення цієї проблематики. На наш погляд, педагогічне тестування, що на сьогодні є основним методом контролю, не вирішує питання якісного оцінювання професійних компетентностей, звужуючи його в основному до перевірки теоретичного матеріалу. На нашу думку, вирішення даної проблеми полягає в розробці методичної системи оцінювання професійних компетентностей, яка б враховувала принципи особистісно-орієнтованого навчання, поєднуючи як традиційні так і нетрадиційні методи контролю знань, впровадження якої дозволило б підготовку майбутніх вчителів інформатики, компетентних в своїй предметній області. Це і є наступним напрямком нашого дослідження.

**Резюме.** У статті висвітлюється проблема оцінювання професійних компетентностей майбутніх фахівців. В роботі висвітлено напрямки міжнародних досліджень по оцінюванню компетентностей. Автор аналізує існуючі системи оцінювання професійних компетентностей майбутніх вчителів інформатики. Проаналізовано переваги та недоліки педагогічного тестування, як методу контролю в системі оцінювання професійних компетентностей. **Ключові слова:** компетентнісний підхід, професійні компетентності, оцінювання професійних компетентностей, процесуальне оцінювання, вчитель інформатики.

**Резюме.** В статье анализируется проблема оценки профессиональных компетенций будущих специалистов. В работе освещаются направления международных исследований по оценке компетенций. Автор анализирует существующие системы оценки профессиональных компетенций будущих учителей информатики. Проанализированы преимущества и недостатки педагогического тестирования как метода контроля в системе оценки профессиональных компетенций. **Ключевые слова:** компетентностный подход, профессиональные компетенции, оценки профессиональных компетенций, процессуальные оценки, учитель информатики.

**Summary.** The article highlights the problem of evaluation of professional competencies of future professionals. The paper highlights the areas of international research on the assessment of competencies. The author analyzes the existing evaluation system of professional competencies future teachers of science. The advantages and disadvantages of educational testing as a method of control in the system evaluation of professional competencies. **Keywords:** competence approach, professional competence, assessment of professional competence, procedural evaluation, teacher of computer science.

#### Література

1. Пінчук О.П. Оцінювання рівня сформованості предметних компетентностей учнів основної школи методом семантичного диференціалу в процесі навчання фізики / Ю.О. Жук, О.П.Пінчук // наук. Часопис НПУ імені М.П. Драгоманова (пед. науки). - 2008. - Вип.12. - С. 120-127
2. McClelland D. C. Testing for Competence Rather Than for «Intelligence» // American Psychologist. – 1973. – Vol.28. - №1. – P. 1-14.
3. Чорна Н.В. Оцінювання навчальних досягнень учнів методом

тестування в педагогіці США: Дис...кандидата пед. наук: 13.00.01. / Чорна Наталя Володимирівна. – Він., 2005. – 2011 с.

4. Definition and Selection of Competencies. Teoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft). – p. 8.

5. Морзе Н.В. Методична система підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах: Дис...д-ра пед. наук: 13.00.02. / Морзе Наталя Володимирівна. – К., 2003. – 600 с.

6. Отрошко Т.В. Система оцінювання технічної компетентності майбутніх учителів інформатики в процесі навчання комп'ютерних дисциплін: Дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Отрошко Тамара Вячеславівна. –Х., 2010.— 207с.

7. Шахнабиева Т.Ш. Использование технологий компьютерного обучения для повышения эффективности профессиональной подготовки будущих учителей: Дисс. ... канд. пед. наук 13.00.02. / Шахнабиева Тамара Шихгасановна. – М., 1999. - 166 с.

Подано до редакції 19.03.2012

УДК 378.112(09)''18''

#### ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ВЧЕНИМИ РАДАМИ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ ФІНАНСОВО-ГОСПОДАРСЬКОЇ ФУНКЦІЇ (ПЕРША ПОЛОВИНА ХІХ СТОЛІТТЯ)

*Зеленська Л. Д.*

**Постановка проблеми.** Як свідчить практика багатьох європейських країн, однією з умов підвищення якості вищої освіти є посилення відповідальності ВНЗ за результати діяльності шляхом розширення демократичних засад їх функціонування та поглиблення університетської автономії.

Нині окремі питання автономії українських університетів та їхні академічні свободи регламентує Закон України "Про вищу освіту". Однак залишаються невирішеними проблеми розширення прав ВНЗ щодо розподілу фінансових ресурсів, прозорості та доступності для громадсько-державного контролю всієї їхньої академічної та фінансової діяльності.

З огляду на це, актуалізується потреба неупередженого вивчення й творчого використання вітчизняного досвіду з реалізації фінансової автономії університетів на різних етапах їх становлення й розвитку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивчення наукових джерел дозволяє констатувати, що питання організації вітчизняної університетської освіти в історичному контексті широко представлені в роботах А. Алексюка, А. Андрєєва, Л. Вовк, А. Глузмана, Н. Дем'яненко, М. Євтуха, С. Золотухіної, А. Іванова, В. Курило, С. Майбороди, О. Микитюка, Є. Ляховича, С. Посохова, О. Сухомлинської, С. Черняк, Г. Щетиніної та інших. Однак аналіз праць названих учених свідчить, що опубліковані в них дані лише побіжно торкаються фінансово-господарської діяльності ВНЗ, повноважень окремих управлінських структур щодо її реалізації.

**Мета статті** – схарактеризувати повноваження та досвід роботи вчених

закономірності" [9, с. 17]. У зв'язку з тим, як справедливо відзначає А. Сбруева, „при виборі об'єктів для порівняння має бути враховано багато чинників: історичних, культурних, економічних, філософських, релігійних, демографічних, соціологічних, власне педагогічних" [20, с. 22].

Порівняння може бути як синхронним, тобто в єдиних хронологічних межах, так і асинхронним, коли зіставляють процеси або явища, які відбувалися в різні історичні періоди.

Ефективним засобом, що допомагає дослідникам-компаративістам здійснити порівняльний аналіз, є метод моделювання. Наприклад, Л. Рябов використовує метод моделювання для розробки робочої гіпотетичної моделі системи вищої освіти розвинених країн як еталону для порівняння [19]. Для проведення порівняльного аналізу систем навчання іноземним мовам у військових вузах Росії й США А. Комаровою використано структурну модель педагогічного процесу, яка містить такі елементи, як мета, зміст, методи, форми й ін., що й стали об'єктами для зіставлення під час порівняння педагогічних систем [11].

Суттєвим внеском у розвиток теорії порівняльно-педагогічного аналізу є розробка Е. Ісмаїловим функціональної моделі порівняльно-педагогічного аналізу, що являє собою „побудований на певних методологічних підходах і принципах інваріантний системний механізм, який, завдяки характеру вхідних в його структурні компоненти (етапи, цикли) завдань забезпечує ефективне проведення порівняльно-педагогічних досліджень як на рівні освітніх парадигм, так і на рівні окремих дидактичних систем" [19, с. 44 – 45]. За словами Е. Ісмаїлова, його модель „передбачає розподіл процесу порівняльного аналізу на взаємопов'язані й взаємозумовлені етапи й цикли, кожен з яких має свої конкретні завдання, рішення яких призводить, у кінцевому рахунку, до реалізації загальної прогностичної мети – підвищенню ефективності порівнюваних педагогічних систем за рахунок їх інтеграції й взаємозбагачення" [19, с. 45].

Як свідчить аналіз дисертацій, порівняння педагогічних процесів і явищ здійснюється за обраними параметрами.

Наукове обґрунтування концепції реалізації параметричного підходу під час порівняння систем шкільної освіти різних країн здійснено в дисертаційній роботі І. Луговської. Дослідниця пропонує використовувати методи параметричної оцінки та параметричного порівняння. Як визначає авторка, технологічна процедура параметричної оцінки являє собою виявлення реального стану систем шкільної освіти різних країн на основі єдиної системи якісних та кількісних параметрів, а технологічна процедура параметричного порівняння – поелементний структурний та функціональний зіставний аналіз шкільних освітніх систем різних країн, здійснюваний на основі результатів параметричної оцінки [14].

Для процедури порівняння необхідно обирати найбільш суттєві елементи (наприклад, соціально-педагогічні умови, цілі, завдання, зміст, методи й форми освітньої діяльності, особливості управління освітніми системами тощо).

Суттєвим джерелом для зіставлень, наприклад, демографічної ситуації, кількості навчальних закладів, учнівського, студентського, педагогічного контингенту різного профілю, масштабів та джерел фінансування освіти тощо є результати статистичних досліджень.

Разом із зверненням ряду дослідників України та інших країн СНД до

інтерпретацією [5, с. 82]. Як справедливо підкреслює Б. Вульфсон, непомірне захоплення фактологією йде на шкоду теоретичному осмисленню, а, з іншого боку, „таке осмислення буде плідним, тільки якщо воно засновується на глибокому вивченні конкретних фактів і явищ”. Саме у працях, присвячених зарубіжній проблематиці, на думку Б. Вульфсона, питома вага фактичного матеріалу часто може бути більшою, ніж у роботах про вітчизняну систему освіти, а систематизований опис новітніх та маловідомих фактів може виступати як одне з важливих самостійних наукових завдань та як суттєвий елемент порівняльно-педагогічного дослідження [там само].

Ключовим специфічним методом, який використовують під час проведення досліджень у галузі порівняльної педагогіки, є порівняльно-педагогічний аналіз, що є комплексним методом, який охоплює сукупність дослідницьких засобів, спрямованих на виявлення спільного й відмінного в педагогічних об'єктах, що зіставляються.

Одним із засобів порівняльного аналізу є метод бінарного зіставлення або бінарний аналіз, який дозволяє здійснити „глибоке й докладне зіставлення освітніх систем двох країн, при якому проблеми освіти вписуються в широкий історико-культурний і соціально-політичний контекст” [5, с. 55]. Б. Вульфсон виділяє два типи бінарних зіставлень. Перший передбачає порівняння національної системи освіти (як базової) та зарубіжної, а другий – зіставлення освітніх систем двох зарубіжних країн [там само].

Прикладом першого типу може слугувати порівняльний аналіз, здійснений у дослідженнях українських і російських авторів: „Розвиток художньої освіти в школах Німеччини і України в 90-х роках ХХ століття (на матеріалах образотворчого мистецтва)” І. Шкелебей, „Порівняльний аналіз систем навчання іноземним мовам у військових вузах Росії й США” А. Комарової, „Порівняльно-педагогічний аналіз систем середньої професійної освіти Швеції та Росії” Е. Ісмаїлова, а прикладом другого типу – порівняння в дисертаціях „Соціально-педагогічні проблеми фінансування освіти США й Великобританії” Г. Третьякової, „Особливості загальнопедагогічної підготовки викладачів професійної школи в системі вищої освіти Бельгії й Нідерландів” Б. Ускової.

Як свідчить аналіз україно- й російськомовних наукових робіт останніх десятиліть, усе частіше дослідники звертаються до порівняння більш, ніж двох країн, наприклад: „Технології підготовки вчителів за рубежом (на матеріалах Великобританії, Канади, США)” М. Лещенко, „Професійна підготовка вчителів у Західній Європі в другій половині ХХ століття” Л. Пуховської, „Педагогічні основи соціалізації учнівської молоді в країнах Західної Європи” Н. Лавриченко, „Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки” Б. Шуевича, „Порівняльно-педагогічний аналіз систем вищої професійної освіти розвинених країн” Л. Рябова й ін.

Як бачимо, для порівняння автори обирали країни з відносно близькими історико-культурними традиціями в соціально-економічному, політичному, релігійному або ін. аспектах. Відносна однорідність об'єктів, які зіставляються, є важливою умовою проведення компаративного аналізу. У цьому контексті необхідним принципом зіставного аналізу як засобу порівняльно-педагогічного аналізу Е. Ісмаїлов визначає принцип адекватності, „згідно якому в педагогічну практику порівнюваних систем можна інкорпорувати педагогічні явища й процеси, в основі яких полягають адекватні загальнодидактичні

рад університетів України першої половини ХІХ ст. з реалізації фінансово-господарської функції.

**Виклад основного матеріалу.** У процесі наукового пошуку встановлено, що введення в дію ліберального статуту 1804 р. значно розширювало межі повноважень колегіальних органів самоврядування, покладаючи на вчені ради вітчизняних університетів розв'язання питань не лише навчального, наукового, просвітницького характеру, але й фінансово-господарського.

Зауважимо, що університетський статут 1804 р. мав дещо теоретичний характер, оскільки був результатом не життєвого досвіду, а просвітницьких, ліберальних і гуманістичних ідей, які сповідували видатні діячі Західної Європи ХVІІІ – початку ХІХ століття, а разом із ними й Імператор Олександр І. Саме життя мало випробувати новий статут, величезною перевагою якого було «широке залучення до живої спільної діяльності всіх наявних сил професорської корпорації» [3, с. 227]. З огляду на це, за вченими радами вітчизняних університетів на законодавчому рівні закріплювалися права й обов'язки щодо розв'язання фінансово-господарських справ, які вимагали ретельного бухгалтерського обліку й постійного контролю з боку професорських колегій за використанням університетських коштів.

Підкреслимо, що університети в Російській імперії належали до переліку державних установ, а відтак на їх утримання в період дії статуту 1804 р. з державного казначейства щорічно виділялася сума в розмірі 130 000 крб. згідно з установленим штатом. Разом із штатними коштами існували ще й господарські та економічні, які утворювалися із залишків від штатних асигнувань за окремими статтями, а також «патріотичних пожертвувань», що спрямовувалися на розвиток університету.

Результати наукового пошуку засвідчили, що незважаючи на те, що відповідальність за розподіл і використання університетських коштів статут 1804 р. покладав на правління, останнє, як структура виконавча, було повністю підзвітне й підконтрольне вченій раді. Зокрема, переведення залишків штатних асигнувань у господарську частину університетського кошторису, а також використання їх на облаштування університетських установ дозволялося лише на підставі рішення вченої ради (п. 136). У разі необхідності здійснення видатків із господарських університетських коштів, які перевищували суму в розмірі 500 крб., правління також було зобов'язане одержати дозвіл ученої ради (п. 138). У свою чергу, вчена рада при розв'язанні питань такого характеру мала заручитися підтримкою з боку попечителя й передати рішення на затвердження міністра.

Окрім цього, вчена рада один раз на рік (на початку січня) розглядала всі рахунки, подані ректором за підписами бухгалтера й касира. Після їх оприлюднення на засіданні ради, вони передавалися попечителю за підписом ректора й присутніх членів ради на затвердження міністра (п. 50) [6].

Діяльність ученої ради Харківського університету щодо використання штатних коштів, а також розподілу господарської частини з огляду на положення чинного статуту (1804 р.), простежимо на основі аналізу фінансового кошторису на 1805 р. У поточному році Харківському університету було асигновано 130 000 крб. Із них утримано 9 124 крб. (у тому числі 8 000 крб. за колекцію мінералів), тому до університету надійшло лише 120 875 крб. Основними статтями видатків слугували: жалування професорам, ад'юнктам та іншим службовцям 37 720 крб. (згідно зі штатами вимагалось 78

500 крб.); облаштування бібліотеки 1 501 крб. (замість 1000 крб. відповідно до штату), ботанічного саду 5 392 крб. (замість 1000 крб.), фізичного кабінету 411 крб. (замість 500 крб.), клінічного інституту й університетської лікарні 443 крб. (замість 5 000 крб.); утримання студентів – 5 712 крб. (замість 8 000 крб.); візитації професорів 1 296 крб. (замість 5 000 крб.); подорожі за кордон 728 крб. (замість 2 000 крб.); утримання типографії 3 604 крб. (штатна сума відсутня), університетських будівель 8 338 крб. (замість 8 800 крб.); канцелярські витрати 2 565 крб. (замість 3 000 крб.); виплати вартівникам 1 203 крб. (замість 1000 крб.); передплата журналів і газет 477 крб. (замість 500 крб.), іноземної кореспонденції 78 крб. (замість 200 крб.). Не було використано штатних коштів у поточному році на виплату пенсій і утримання церкви. 4 000 крб. направлено в банк для утворення пенсійного фонду [3, с. 391].

Водночас, на підставі рішення вченої ради із названої штатної суми було здійснено додаткові виплати: видано попечителю 2 816 крб. на погашення витрат на закупівлю книг, фізичних інструментів та інших приладів; на святкове відкриття університету – 3 382 крб.; сплачено акад. Щукіну за портрет Государя 800 крб.; В. Каразіну – за колекцію естампів Аделунга – 5 000 крб.; виготовлення меблів для аудиторій та навчально-допоміжних установ – 3 475 крб. Усього штатної суми було використано 89 712 крб. Залишок склав більше 30 000 крб. [Там само].

Зауважимо, що господарських коштів у 1805 р. було зібрано 51 561 крб. Їх накопичення відбувалося у такий спосіб: залишок штатної суми за 1804 р. склав 11 422 крб.; було отримано штатної суми за вересневу третину того ж 1804 р. 39 696 крб.; решту коштів склали дрібні надходження. Із господарської частини було використано мізерну частку коштів; відправлено в банк 4 500 крб. пенсійних коштів за 1804 р.; залишилося в касі 9 546 крб. [Там само, с. 392].

Як свідчать результати проведеного дослідження, значну частку надходжень до університетського кошторису протягом 1805 р. склали «патріотичні пожертвування»: 1) від слобідсько-українського (харківського) дворянства надійшло 1805 року 75 116 крб., залишок від минулого 1804 р. склав 29 780 крб., усього 104 896 крб.; 2) катеринославського дворянства – 4 920 крб.; 3) міст і купецтва Харківської губернії (із залишком минулого року 13 662 крб.), усього 22 681 крб.; 4) приватних жертводавців (із залишком від 1804 р. 1 600 крб.) – 3 800 крб. Усього – 13 6297 крб. Із них було витрачено 3 045 крб. на придбання землі, 2 726 крб. – для облаштування ботанічного саду, 6 121 крб. – на закупівлю лісу й перевезення його до Харкова [Там само].

Отже, наведені дані свідчать, що фінансовий стан Харківського університету в перше десятиріччя його функціонування був доволі сприятливий. Це пояснюється, по-перше, постійним утворенням залишкового фонду від витрат на особовий склад університету через його неуккомплектованість, по-друге, значними розмірами пожертвувань місцевої громади, що давало можливість ученій раді задовольняти фактично всі пропозиції, які надходили від правління стосовно використання як штатної суми університетського кошторису, так і господарської його частини.

Вивчення історико-педагогічних матеріалів [1; 3; 4; 6; 7] дозволяє констатувати, що в подальшому до перерахованих видатків університетського кошторису, дозвіл на здійснення розрахунків за якими надавала вчена рада, додалися й такі: встановлення розміру гонорару за друк наукових праць і

педагогічних дослідженнях застосовують такі загальнонаукові методи, як теоретичний аналіз і синтез, індукція та дедукція, абстрагування й конкретизація, проблематизація, аналогія, моделювання, узагальнення, систематизація, класифікація, що дозволяють виділити ключову проблему, сформуванню наукового апарату та концепції дослідження, виявити сутнісні характеристики, провідні тенденції й закономірності розвитку педагогічних явищ, узагальнити теоретичний і практичний досвід з проблеми дослідження тощо.

Необхідною базою для здійснення процесу порівняльно-педагогічного дослідження є збір і первинна обробка фактичного матеріалу, що здійснюється за допомогою різноманітних методів. Такі емпіричні методи, як спостереження, опитування (усне – інтерв'ю й письмове – анкетування, тестування), бесіди допомагають виявити погляди на предмет дослідження різних груп респондентів: педагогів, учнів та їх батьків, керівників навчальних закладів тощо, в результаті чого дослідник отримує важливий фактичний матеріал, зіставлення якого з інформацією з нормативних та літературних джерел дозволяє отримати відносно повне й об'єктивне уявлення про предмет дослідження.

Порівняльно-педагогічне дослідження неможливе без вивчення нормативних документів, педагогічної документації, навчальної й методичної літератури, статистичних даних. Важливий фактичний матеріал для пізнання й порівняння педагогічних об'єктів і явищ міститься в монографічних дослідженнях, публікаціях періодичних видань, збірках наукових робіт та матеріалів конференцій, мережі Інтернет та ін.

Слід відзначити, що ступінь достовірності отриманих результатів порівняльного дослідження значною мірою залежить не стільки від кількості вивчених джерел, скільки від повноти й достовірності інформації, яка в них міститься. Практично неможливо опрацювати абсолютно всю літературу, яка має відношення до досліджуваної проблеми, тому під час роботи з джерелами, найчастіше використовують метод головного масиву в сукупності з вибірковою методикою, коли аналізується більша частина джерел, що обираються за певними критеріями. Найважливішими ознаками відбору матеріалів для порівняльно-педагогічного дослідження є хронологічні, географічні й тематичні.

Іноді, під час аналізу літератури дослідник може зіткнутися з такою ситуацією, коли інформація з одного й того ж питання в різних публікаціях є не ідентичною, а іноді й суперечливою. У цьому випадку О. Рудницька рекомендує „зафіксувати виявлені протиріччя й проаналізувати їх перехресним методом, пояснити можливі причини розбіжності думок, кількісних даних, мотивів оцінки педагогічних фактів тощо” [18, с. 203].

Важливим допоміжним методом порівняльно-педагогічних досліджень є переклад аутентичної літератури. Під час проведення дослідження дуже відповідально дослідник мусить ставитися до перекладу прізвищ та термінів, що можуть мати залежно від мови, історичного періоду й навіть географічного регіону, де вони вживаються, різне специфічне тлумачення, а також до адаптації понятійного апарату зарубіжних освітніх систем у вітчизняному науково-педагогічному просторі.

Невід'ємним методом дослідницької роботи в галузі порівняльної педагогіки є опис фактичної інформації. Актуальним сьогодні є питання щодо співвідношення між описом фактичного матеріалу та його аналітичною

компаративісти Дж. Бірідей, Б. Холмз, А. Джуринський, Б. Вульфсон, З. Малькова, Е. Ісмаїлов, А. Сбруева, передбачає використання також і методів інших наукових галузей – історії, філософії, психології, соціології, математики, джерелознавства тощо.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз публікацій, що розкривають основи методології наукового пізнання [2, с. 54; 8, с. 104; 12, с. 144 – 156; 13; 15, с. 57 – 58 й ін.] свідчить про відсутність єдиної класифікації методів педагогічного дослідження. Загальноприйнятим є їх розподіл на теоретичні й емпіричні. Існують також й інші класифікації методів педагогічного дослідження, наприклад:

- змістовні, формалізовані, методи теоретичного аналізу й синтезу [6, с. 87 – 88];

- загальнонаукові, частково-наукові (методи інших наук), спеціальні (методи педагогіки), методи обробки результатів дослідження [13, с. 62];

- загальнонаукові, власно педагогічні й методи інших наук; констатуючі й перетворюючі; якісні й кількісні; часткові й загальні; змістовні й формальні; методи опису, пояснення й прогнозу; методи обробки результатів дослідження [2, с. 54];

- методи вивчення педагогічного досвіду, методи теоретичного дослідження та математичні методи [16, с. 17; 21];

- вивчення інформаційних джерел з проблеми дослідження, аналіз педагогічного досвіду, теоретичні методи, емпіричні методи, методи кількісної обробки дослідницьких результатів [17, с. 52] тощо.

Щодо методів порівняльно-педагогічного дослідження, то відомий російський компаративіст Б. Вульфсон виділяє дві групи методів – загальнонаукові й специфічні (адекватні об'єкту вивчення та своєрідності основних джерел) [5, с. 80]. Окремі автори взагалі не розподіляють методи компаративної педагогіки на будь-які групи [напр., 20]. Не існує єдиного підходу до вибору наукових методів і в дисертаційних порівняльно-педагогічних дослідженнях, а в деяких наукових роботах, особливо кандидатських дисертаціях, вони застосовуються не завжди достатньо обґрунтовано.

Вищезазначене зумовило вибір **мети цієї публікації**, що полягає у виявленні, систематизації й класифікації основних методів порівняльно-педагогічних досліджень.

**Виклад основного матеріалу.** На основі аналізу наукової та навчально-методичної літератури з проблем порівняльної педагогіки, зокрема праць провідних російських та українських педагогів-компаративістів Б. Вульфсона, З. Малькової, О. Джуринського, Є. Бражник, В. Капранової, А. Сбруєвої [1; 4; 5; 7; 10; 20] й ін., а також дисертаційних порівняльно-педагогічних досліджень України й Росії останніх десятиріч (Н. Абашкіної, І. Адамека, Л. Ваховського, Т. Десятова, В. Жуковського, Л. Зязюна, О. Іонової, Е. Ісмаїлова, І. Колонтаєвської, Т. Кошманової, Н. Лавриченко, О. Лещинського, І. Луговської, А. Максименка, О. Матвієнка, Г. Ніколаї, О. Олейнікової, Л. Пуховської, І. Радіонової, А. Растрігіної, Л. Рябова, С. Синенко, В. Червонецького й ін.) були виявлені різноманітні методи, які використовують дослідники для реалізації мети й завдань науково-дослідної роботи в галузі порівняльної педагогіки.

Як і в будь-якому типі науково-дослідної роботи в порівняльно-

навчальних керівництв, виплата підйомних професорам, які прийняли запрошення посісти викладацькі посади в Харківському університеті, відшкодування коштів за оренду професорами житлових приміщень поза межами університету тощо. Наприклад, 1811 року вчена рада Харківського університету задовольнила клопотання проф. Х. Роммеля про виплату йому гонорару в розмірі 2700 крб. за видання творів Цицерона, Саллюстія і Корнелія Непота в кількості 300 примірників [5, с. 760]. На підставі рішення вченої ради названого університету за період з 1805 по 1810 рр. іноземним професорам виплачувалися «підйомні» в розмірі 1/3 окладу жалувannya від часу надання останніми згоди викладати в Харківському університеті [3, с. 771].

Підкреслимо, що в переліку фінансово-господарських справ, які в означений історичний період підлягали розв'язанню в ученій раді, чільне місце займали питання виплати пенсій та надання грошової допомоги професорам та членам їхніх родин. Показово, що умови пенсійного забезпечення та надання пільг службовцям університету, знайшли відображення в спеціальній грамоті Харківському університету від 5 листопада 1804 р. Положення цієї грамоти, зокрема, передбачали:

- по закінченні 25-річної служби професор здобував звання заслуженого, міг вийти у відставку й отримати пенсію в розмірі річного окладу жалувannya;

- у разі тяжкої хвороби професор, ад'юнкт або лектор здобував право піти у відставку раніше встановленого терміну з виплатою пенсії в розмірі половини від окладу жалувannya. У випадку його «особливих заслуг» і «відмінних достоїнств» з дозволу Государя з повним окладом;

- вдовам і дітям померлих професорів університету виплачувалася одноразова допомога в розмірі річного жалувannya, або поміж цього ще й пенсія: за службу професора від 5 до 15 р. виплата здійснювалася дружині в розмірі п'ятої частини окладу; за службу від 15 до 25 р. – виплачувалася одноразова допомога в розмірі річного жалувannya, а також четверта частина окладу дружині померлого до моменту смерті або нового заміжжя, синам – до настання повноліття (21 р.) або зарахування на службу, донькам – до 21 р. або заміжжя; за службу до 5 р. дружині й дітям померлого видавалася одноразова допомога в розмірі річного жалувannya, а у випадку «особливих заслуг» професора і пенсія до 1/5 окладу [Там само, с. 746].

Практика роботи вченої ради Харківського університету за цим напрямом підтверджується такими даними. Зокрема, на засіданні 10 липня 1811 р. ученою радою названого університету було розглянуто клопотання проф. І. Тимковського про призначення йому повної пенсії «за старанню й ретельну службу», під час виконання якої він втратив здоров'я і мав намір піти у відставку. Учена рада доручила проф. Дрейсигу, під лікарським наглядом якого перебував проф. Тимковський, надати довідку про стан його здоров'я. На підставі наданої довідки, яку, окрім проф. Дрейсінга, підписали професори медичного факультету Шумлянський, Ванноті та Калькау, вчена рада Харківського університету на засіданні 15 липня 1811 р. винесла таку ухвалу: «1) звільнити проф. І. Тимковського на рік від виконання будь-яких обов'язків із тим, щоб він мав змогу відновити своє здоров'я; 2) установити йому на час відпустки за станом здоров'я грошове утримання в розмірі річного окладу жалувannya «за особливі заслуги перед університетом»; 3) рішення вченої ради передати на затвердження міністра народної освіти [Там само, с. 766-768]. У цьому ж році вчена рада призначила вдові померлого ректора Харківського

університету професора російської словесності І. Рижського та його малолітньому сину одноразову грошову допомогу в розмірі річного жалування, а також пенсію в розмірі п'ятої частини окладу. Рішення вченої ради мотивувалося тим, що названий професор прослужив у Харківському університеті лише 8 років, хоча його загальний стаж роботи у відомстві Міністерства народної освіти склав 32 роки [Там само, с. 760-764].

У контексті дослідження важливо підкреслити, що разом із розв'язанням фінансових питань, статут 1804 р. покладав на вчені ради й керівництво господарською частиною університету. Відповідно перелік справ, починаючи від умеблювання приміщень, забезпечення їх опаленням і освітленням до затвердження проектів будівництва окремих навчально-допоміжних установ, вимагав розгляду й затвердження вченої ради. Так, 1807 року вчена рада Харківського університету схвалила проект відкриття ветеринарного інституту при названому університеті, який підготував проф. Пільгер. Його суть полягала у відкритті закладу подвійного призначення, що мав на меті, з одного боку, ознайомлення слухачів з життям здорових тварин, з іншого – лікування хворих і виготовлення для цього відповідних препаратів. Для реалізації першого завдання передбачалося облаштувати спеціальний хутір, де планувалося вести сільське господарство, здійснювати посів кормових культур і розведення худоби. Реалізація другого завдання вимагала будівництва зоотомічного театру й клінік. Однак, названий проект не було втілено в життя через будівництво відповідної установи поблизу м. Лубни [Там само, с. 451].

Протягом 1810 р. ученою радою Харківського університету було вироблено низку заходів для облаштування медичного факультету. Зокрема, вчена рада визнала за необхідне відкрити анатомічний театр, для чого збудувати або ж придбати нову будівлю; обладнати лікарні за трьома напрямками лікування хвороб, щоб забезпечити проходження студентами лікарняної практики; закупити кращі анатомічні, хірургічні й акушерські інструменти; відкрити окремий анатомічний кабінет [Там само, с. 508-511].

Підкреслимо, що відповідне клопотання вчена рада Харківського університету направила на адресу Міністерства народної освіти й отримала схвальну відповідь.

У цілому, за оцінкою дослідників [2; 3; 7], реалізація вченою радою Харківського університету фінансово-господарської функції в перше десятиріччя його функціонування здійснювалося доволі продуктивно. Утім, як відомо, фінансова криза, викликана війнами з Наполеоном, суттєво погіршила матеріальний стан університету. Падіння курсу асигнацій, відчутне скорочення «патріотичних пожертвувань» вимагали більш дієвої участі професорської колегії у пошуку шляхів збалансування університетського кошторису, покращення матеріального забезпечення професорсько-викладацького складу, належного функціонування навчально-допоміжних установ тощо. Так, уже 1822 року вчена рада Харківського університету була змушена порушити перед міністром клопотання про збільшення штатного утримання професорсько-викладацького складу за рахунок господарської суми. Однак, незважаючи на те, що проєктована надбавка виглядала мізерною, останній не підтримав пропозицію вченої ради, наказавши не відступати від чинних штатів [2, с. 794].

Як свідчать результати проведеного дослідження, 1825 року вчена рада названого університету знову порушила перед міністерством питання про перегляд університетських штатів. Члени професорської колегії звертали увагу

3. Крутецкий В.А. Психология: Учеб. для учащихся пед. училищ/ В.А. Крутецкий. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 336 с.

4. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 535 с.

5. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – Москва; Воронеж: Ин-т практической психологии, 1995. – 341 с.

6. Смирнов А.А. Избранные психологические труды: в 2 т. – Т. I. – М.: Педагогика, 1987. – 342 с.

7. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания.-М: Наука – 1977. - 284с.

8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Поиздат, 1975. – 304 с.

9. Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учеб. пособие для вузов.- М.: Книжный дом «Университет», 1999. - 332 с.

10. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд.МГУ, 1984.-344 с.

Подано до редакції 24.03.2012

УДК 37.013.74 – 047.48

#### ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ В КОМПАРАТИВНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

*Сташевська Інна Олегівна,*

*доктор педагогічних наук,*

*професор, завідувач кафедри теорії,*

*історії музики та інструментальної підготовки*

*Луганський національний університет імені Тараса Шевченка*

**Постановка проблеми.** Інтенсивні інтеграційні процеси в міжнародному освітньому середовищі зумовлюють зростання інтересу вітчизняних і зарубіжних дослідників до вивчення позитивних досягнень і недоліків освітніх систем різних країн з метою їх взаємозбагачення та водночас і збереження національної культурно-освітньої ідентифікації. Інтенсифікація наукового пошуку в галузі компаративної педагогіки в Україні вимагає вдосконалення й розширення знань про засоби вивчення, об'єктивного відображення й порівняння педагогічних явищ і процесів, що відбувалися або відбуваються в різних культурах, країнах, регіонах, з урахуванням нових умов розвитку світового суспільства й нових вимог до педагогічної науки.

Відомо, що здійснення будь-якого наукового дослідження вимагає підбору певних методів дослідницької роботи, а логіка застосування тих чи інших методів обґрунтована, насамперед, вибором предмета, мети та завдань дослідження, тобто комплекс дослідницьких методів має бути адекватним специфіці процесів і явищ, що вивчаються.

Порівняльна педагогіка як наука вивчає в порівняльному плані педагогічні процеси й явища, тому й основними засобами проведення порівняльно-педагогічних досліджень є загальнонаукові та специфічні саме педагогіці методи наукового пізнання. Разом з тим, міждисциплінарний характер порівняльної педагогіки, який відзначають провідні дослідники-



проблему формування організаційно-творчої, креативної, дивергентної, евристичної, аналітичної та дослідницької компетенцій у майбутніх інженерів-педагогів харчового профілю.

В ході нашого дослідження було з'ясовано, що загальнодидактичні принципи навчання вимагають доповнення деякими принципами евристичного, професійно орієнтованого та творчого навчання. У зв'язку з цим цілі виробничого навчання доповнено формуванням компетенцій, що є складниками предметної компетентності. Це вказує на необхідність створення системи технологічних задач, розв'язання яких передбачає організацію застосування як традиційних методів навчання так і активних, серед яких розглядається метод проектів та евристичні. В процесі підготовки до практичних занять ми використовуємо *предметно-орієнтований діалог*, як основу формування предметної компетентності майбутніх інженерів-педагогів у ході виробничого навчання. Використання ІКТ уможливило не тільки реалізацію міжпредметних зв'язків, проведення наочного тестування і діагностику засвоєння студентами нового матеріалу, а й сприяє формуванню предметної компетентності майбутніх інженерів-педагогів харчового профілю.

**Висновок.** Проаналізувавши вікові особливості студентів, що вивчають, дану дисципліну, ми дісталися висновку про необхідність створення методики «Виробниче навчання», яка б сприяла формуванню організаційно-творчої, креативної, дивергентної, евристичної, аналітичної та дослідницької компетенцій, що є складниками предметної компетентності майбутніх інженерів-педагогів харчового профілю.

**Резюме.** На виконання головного завдання вищої освіти – створення оптимальних умов для розкриття й розвитку професійних здібностей і талантів студентської молоді в оволодінні обраною спеціальністю нами було проаналізовано вплив вікових особливостей на рівень засвоєння знань, умінь та навичок студентів. У зв'язку з цим зазначена необхідність створення методики «Виробничого навчання», яка сприятиме формуванню предметної компетентності майбутнього фахівця. **Ключові слова:** інженер-педагог, виробниче навчання, компетенція, вікові особливості, предметна компетентність.

**Резюме.** Для реализации главного задания высшего образования – создание оптимальных условий для раскрытия и развития профессиональных способностей и талантов студенческой молодежи в овладении избранной специальностью нами было проанализировано влияние возрастных особенностей на уровень усвоения знаний, умений и навыков студентов. В связи с этим отмечена необходимость создания методики «Производственного обучения», которая будет способствовать формированию предметной компетентности будущего специалиста. **Ключевые слова:** инженер-педагог, производственное обучение, компетенция, возрастные особенности, предметная компетентность.

#### Література

1. Климов Е. А. Психология профессионала: Избранные психологические труды. — М.: Институт практической психологии, 1996. — 400с.

2. Ковалев В.И. Учитывая степень мотивации / В.И. Ковалев // Вестник высшей школы. – 1985. - № 8. – С. 33 – 36.

насамперед на необхідність розширення пільг економічного характеру, зокрема звільнення помешкань професорів від військових постойів, поширення виплати квартирних коштів на вдів і сиріт померлих професорів, а також університетських службовців. Водночас, члени ради вважали за доцільне, щоб заслужені професори отримували, окрім жалування, пенсію, а жінки й діти померлих – половину від установленої пенсії [Там само, с. 795]. Висуваючи вимогу збільшення штатного утримання професорсько-викладацького складу, вчена рада Харківського університету в якості доказів наводила такі аргументи: «Теперішнє жалування університетських чиновників недостатнє для їхнього безбідного існування. Ціни на всі предмети споживання зросли настільки, що в перші роки існування університету кошти в розмірі 2 000 крб. складали суму майже вдвічі більшу, ніж зараз 4 000 крб., які пропонуються для жалування професорам. Причиною утруднень з боку членів університету виступають і умови проживання в м. Харкові, як-от: надзвичайна дороговизна квартир, віддаленість більшості з них від університетських приміщень тощо. Так, для сімейного викладача оплата за оренду квартири й опалення складає більше 1000 крб. До того ж весною й восени, а часто й взимку вулиці міста покриваються товщею бруду, що змушує університетських службовців утримувати екіпаж» [Там само, с. 796].

Зважаючи на такі обставини, вчена рада просила попечителя звернутися з особливим клопотанням до «вищого навчального керівництва», щоб названі зауваження й пропозиції були враховані під час укладання нових університетських штатів. Однак, питання про їх уведення так і залишилося не вирішеним до моменту прийняття нового статуту 1835 року.

Поряд із цим, починаючи з 20-х років XIX століття в ученій раді Харківського університету все більше нагромаджувалося дрібних господарських справ, які впродовж місяців чекали свого вирішення. Цей факт зумовлювався тим, що:

- по-перше, правління, позбавлене фінансової самостійності, змушене було передавати справи на затвердження вченої ради, засідання якої скликалися, як правило, один-два рази на місяць. Відтак, учена рада не мала змоги миттєво реагувати на їх розв'язання;

- по-друге, вирішення питань фінансово-господарського характеру вимагало обізнаності членів ради у цій сфері. Натомість, унаслідок оновлення й суттєвого розширення складу професорської колегії протягом другого десятиріччя функціонування Харківського університету, більшість із її членів не мала навичок господарювання, а тому виявляла пасивність до їх розв'язання;

- по-третє, залучення членів ради до роботи у спеціально створених фінансово-господарських комітетах значно відволікало професорів від наукових і навчальних справ і було занадто обтяжливим.

Названі чинники призвели до того, що статутом 1835 р. господарська й фінансова частина університету була вилучена з компетенції вченої ради і повністю покладена на правління. Наразі, правління набуло права самостійно розпоряджатися коштами, які не перевищували 500 крб. Витрати, розмір яких сягав межі 500 крб., стали вимагати дозволу попечителя, 1000 крб. – затвердження міністра. Учені ради усувалися від затвердження фінансових звітів, а відтак не володіли інформацією про виконання університетського кошторису. У такий спосіб учені ради були позбавлені права не лише

розподілу матеріальних засобів, але й прийняття виважених рішень з наукових і навчальних справ, які вимагали фінансового підкріплення.

**Висновки.** Отже, фінансово-господарська функція вчених рад університетів України протягом першої половини XIX ст. знайшла законодавче закріплення лише в статуті 1804 р., що відповідало загальним тенденціям урядової політики в галузі вищої освіти. Незважаючи на численні перешкоди (жорсткий контроль з боку уряду й попечителів навчальних округів за використанням штатних коштів, некомпетентність значної частини професорів у розв'язанні фінансово-господарських питань, звантаженість останніх додатковими обов'язками), життєздатність покладеного на загальноуніверситетські колегіальні органи права виконувати роль «вищої інстанції» не лише з наукових і навчальних, але й фінансово-господарських питань у період дії статуту 1804 року була доведена практикою.

**Резюме.** У статті сформульовано повноваження органів колегіального самоврядування в університетах України протягом першої половини XIX ст.; визначено особливості та напрями реалізації покладеної на вчені ради фінансово-господарської функції; вказано на специфіку формування університетського кошторису в окреслений історичний період. **Ключові слова:** університети, Україна, вчена рада, функції, фінанси, кошторис.

**Резюме.** В статье дана характеристика полномочий органов коллегиального самоуправления в университетах Украины на протяжении первой половины XIX в.; определены особенности и направления реализации учеными советами возложенной на них финансово-хозяйственной функции; указано на специфику формирования университетского бюджета в исследуемый период. **Ключевые слова:** университеты, Украина, ученый совет, функции, финансы, бюджет.

**Summary.** The powers of peer governance at universities of Ukraine during the first half of the XIX century are characterized in the given article; specialities and directions of scientific academic Council of their financial and economic activities are defined; the specifics of the formation of the University budget in the directed period is indicated on.. **Keywords:** universities, Ukraine, academic Council, finance, budget.

#### Література

1. Багалеї Д. І. Краткий очерк истории Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805–1905), составленный профессорами Д. И. Багалеем, Н. Ф. Сумцовым, В. П. Бузескулом / Д. И. Багалеї, Н. Ф. Сумцов, В. П. Бузескул. – Х.: Тип. А. Дарре, 1906. – 329 с.
2. Багалеї Д. І. Опыт истории Харьковского университета (по неизданным материалам). Т. 2. (1815–1835) / Д. И. Багалеї – Х.: Тип.-лит. М. Зильберберга, 1904. — 1136 с.
3. Багалеї Д. І. Вибрані праці: в 6 т. Т. 3. Опыт истории Харьковского университета (по неизданным материалам). Ч. 1 (1802–1815 гг.) / Д. И. Багалеї. – Х.: Вид-во НУА, 2004. – 1151 с.
4. Петров Ф. А. Российские университеты в первой половине XIX века: Формирование системы университетского образования. Кн. 1. Зарождение системы университетского образования в России / Ф. А. Петров; Гос. ист. музей. – М.: Гос. изд. музей, 1998. – 471 с.
5. Университет // Энциклопедический словарь / изд. Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. – СПб., 1902. – Т. 34 А. – С. 751–803. – Подпись: В. Р-въ.

збільшується обсяг уваги, здатність до її концентрації, переключення. В той же час увага стає більш вибірковою: вона залежить від спрямування інтересів особистості, від її потреб. Саме такі можливості особистості є фундаментом для формування у студентів дивергентної компетенції.

У цьому віці закріплюються такі риси, як цілеспрямованість, рішучість, самостійність, наполегливість, ініціатива (елементи креативної компетенції), вміння володіти собою, збільшується зацікавленість моральними проблемами – мета, образ життя, людяність, вірність. Такі риси уможливають розвиток у студентської молоді організаційно-творчої компетенції.

За міркуваннями В.С. Лозниці особистість у цьому віці бентежить питання автономії від дорослих, що успадковане від підліткового віку. На цьому етапі перед студентами постають завдання самовизначення у майбутньому, пошуку свого місця в дорослому світі. При цьому, на думку психологів, у віці раннього юнацтва центральна нервова система знаходиться у стані збудження, що легко може викликати неадекватну реакцію на зовнішні подразники.

Б.Ф. Ломов вважає, що в цьому віці особистість починає самостійно адекватно організувати своє життя. Така здатність особистості за думкою С.Г. Рубінштейна сприяє вибору особистого шляху самореалізації студента у майбутньому.

Але не слід забувати, що період раннього юнацтва пов'язаний з фізіологічними змінами в організмі юнацтва: в основному завершується фізичний розвиток організму, серцево-судинна система починає працювати гармонійно, уповільнюється темп росту тіла, помітно збільшується м'язова сила, зростає працездатність, закінчується формування й функціональний розвиток органів і тканин, що може супроводжуватися швидкою втомлюваністю, сонливістю.

Таким чином, розумовий розвиток студентської молоді полягає не тільки в накопиченні знань та вмінь, але й у формуванні розумових здібностей, індивідуального стилю розумової діяльності. Це застосування стійкої сукупності індивідуального підходу до засобів сприйняття, особливостей пам'яті, мислення, а також свідоме оволодіння прийомами та засобами продуктивної розумової праці. То ж, важливе завдання педагога – навчити студентів знаходити і ставити нестандартні завдання, бачити нову проблему, визначити нові засоби її розв'язання. Саме такі риси характерні вищевказаним компетенціям предметної компетентності майбутніх інженерів-педагогів харчового профілю.

Аналіз факторів, які сприяють розвитку особистості, вікових особливостей студентів уможливує доцільний та системний підхід до формування виокремлених нами компетенцій, та вказує на необхідність удосконалення методики виробничого навчання студентів харчової спеціалізації.

Для виконання поставленого завдання необхідно розробити таку сучасну методику виробничого навчання, яка буде заснована на творчому підході до організації професійно орієнтованої навчальної діяльності майбутнього фахівця та управлінні нею і сприятиме формуванню предметної компетентності майбутніх інженерів-педагогів харчового профілю.

Методика навчання дисципліни ґрунтується на п'яти компонентах навчання: принципи, цілі, зміст, методи, форми, засоби навчання. Для створення методики формування предметної компетентності у процесі виробничого навчання, нами були розглянуті зазначені компоненти з огляду на

особистості та відповідає її віковим особливостям. У цьому процесі, на думку В.І. Ковальова [2], важливе не тільки характеристика пізнавальних процесів, таких як пам'ять, сприйняття, мислення, а й особистісно-типологічні особливості особистості та її мотивації.

Дослідженням впливу вікових особливостей на рівень засвоєння знань, умінь та навичок студентів присвячені роботи багатьох психологів. Так, В.А. Крутецький [2] обґрунтував положення про психологічні резерви особистості, її здібності; Б.М. Теплов [4] розглядав індивідуальні відмінності особистості; Л.І. Божович [5] з'ясувала мотиваційні сфери особистості; А.О. Смирнов [6] вивчав можливості пам'яті; Б.Г. Ананьєв [7] – питання уваги; О.М. Леонтьєв [8] аналізував навчальну діяльність; П.Я. Гальперін [9], Н.Ф.Талізін [10] розглядали питання поетапного формування розумових дій; З.І. Калмикова, Л.В.Занков обґрунтували психологічні та дидактичні принципи розвивального навчання.

**Метою** даної статті є розкриття психолого-педагогічних передумов формування предметної компетентності майбутніх інженерів-педагогів харчового профілю під час «Виробничого навчання».

**Виклад основного матеріалу.** Виробниче навчання як фундаментальна дисципліна вивчається студентами з метою оволодіння спеціальністю, що в свою чергу сприяє формуванню предметної компетентності майбутніх інженерів-педагогів харчового профілю. Дана дисципліна вивчається на I-ому та II-ому курсах, що відповідає віковій категорії студентів 17-19 років (період юнацтва).

Період юнацтва характеризується складністю становлення особистості та проаналізований у роботах І.В. Дубровиної, Б.С. Круглової, І.С. Кона, О.В. Коссаковського, В.А. Крутецького, Б.Ф. Ломова, С.Л. Рубінштейна. Зокрема, В.А. Крутецький вважав, що у віці раннього юнацтва особистість оцінює себе стосовно до майбутнього.

Аналіз досліджень показав, що загальні розумові здібності дитини в основному оформлюються наприкінці підліткового віку. Протягом юнацького віку вони удосконалюються: збагачується науковий понятійний апарат, відбувається оволодіння складними інтелектуальними операціями, більш продуктивною стає розумова діяльність. Розумові здібності проявляються як індивідуальні властивості сприйняття, пам'яті, мислення, уяви. Вони визначають індивідуальний стиль пізнавальної діяльності особистості та її продуктивність.

У період юнацтва навчальні дії трансформуються в методи наукового пізнання, а саме студентська молодь оволодіває елементами дослідницької діяльності – формулюванням гіпотез, плануванням контролем, прогнозуючою оцінкою; розвитком певних розумових навичок, які становлять основу культури розумової праці. То ж, очевидно, що саме в цьому віці доцільно розвивати аналітичну та дослідницьку компетенції, як складові предметної компетентності майбутніх фахівців.

Також, у цьому віці продовжується розвиток теоретичного мислення, розвивається здатність до зв'язного логічного міркування, до високого рівня узагальнення та систематизації знань; підвищується самостійність, гнучкість та продуктивність мислення, його рефлексивність, що сприяє формуванню у юнацтва евристичної компетенції. Крім того, у віці раннього юнацтва зростає продуктивність логічної пам'яті, що пов'язана з операційним мисленням,

6. Устав Императорского Харьковского университета 1804 г. // Периодические сочинения об успехах народного просвещения. – 1805. – № 10. – С. 225–285.

7. Яновський Л. Харківський університет на початку свого існування (1805-1820) / Л. Яновський; пер. з пол. О. С. Журавльової. – Х.: Майдан, 2004. – 423 с.

Подано до редакції 22.03.2012

УДК 37.032

## РОЗУМОВЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДИ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ БОГДАНА ЛЕПКОГО

*Калатало Олег*

Докорінні зміни, що відбуваються в усіх сферах сучасного українського суспільства, зумовлюють нові тенденції та напрями розвитку педагогічної науки і практики. Це сприяє переосмисленню мети і змісту навчального процесу, активізації пошуку ефективних форм і методів його організації. В такому контексті важливе значення для сучасного національно-культурного відродження має досвід попередніх поколінь, ретроспективний аналіз якого дає можливість краще збагнути сьогодення, уникнути помилок у майбутньому [4, с. 1].

Вагомим внеском у виховання особистості, яка прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни, є життєвий та творчий шлях видатного письменника, літературознавця, художника, критика, редактора, видавця, перекладача та педагога Богдана Сильвестровича Лепкого (1872–1941).

Серед сучасних дослідників творчості Б. Лепкого можна назвати праці Б.І. Вальнюка (Поетика історичної романістики Богдана Лепкого. 1998), Н.В. Буркалець (Поетика малої прози Богдана Лепкого. 1999), Н.І. Білик (Роль Богдана Лепкого та його творчості в українському національному відродженні (кінець XIX – початок XX ст.). 1999), О.М. Царик (Творчість Богдана Лепкого в українсько-польських літературних взаєминах 1899 - 1941 рр. 2001), О.І. Костецька (Жанрова система прози Богдана Лепкого. 2004), Л.Ю. Бурківська (Лексика історичної прози Богдана Лепкого в контексті загальнолітературної та стилістичної норми. 2003), В.М. Качмар (Повістева творчість Богдана Лепкого. Типи нараці. 2006), М.Б. Зушман (Мала проза Богдана Лепкого в контексті західноукраїнської новелістики кінця XIX – початку XX століття. 2007), Н.І. Гавдида (Творчість Богдана Лепкого: літературно-маларський дискурс. 2008).

Аналіз значної кількості праць дослідників постаті і творчості Б.Лепкого свідчить, що педагогічні аспекти навчання та виховання молоді у творчості митця ще не піддавались глибокому науковому дослідженню. У сучасній педагогічній науці відсутні рекомендації й узагальнення методів та засобів розумового виховання молоді через призму творчості Б. Лепкого.

Проаналізувавши сучасний стан наукових досліджень, публікацій, літературні та архівні джерела, є підстави констатувати, що цілісного дослідження розумового виховання молоді у творчій спадщині Б. Лепкого поки що немає.

З урахуванням актуальності проблеми для педагогічної науки та

недостатньої її розробки у теорії розумового виховання визначено мету дослідження.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування особливості розумового виховання молоді в творчій спадщині Б. Лепкого в руслі сучасних питань розвитку освіти та науки в Україні.

Розумове виховання – важлива складова всебічного розвитку особистості, підготовки її до життя і праці. Розумове виховання передбачає розвиток мислення й пізнавальних здібностей людини. Основними факторами, що визначають ефективність розумового виховання, є науковість і різноманітність засвоєваних знань, застосування такої методики навчання, яка забезпечує активність і самостійність пізнавальної діяльності, стимулювання інтересів, створює позитивний мікроклімат навчання [3, с. 290].

Розумове виховання необхідне людині не тільки для праці, а й для повноти духовного життя. Уміти творчо мислити й бути розумною повинна кожна людина, бо розум конче необхідний у всіх без винятку видах людської діяльності. Тому й справжнє розумове виховання орієнтує людину на життя у всій його складності, в усьому його багатстві [10, с. 52].

Розумове виховання відбувається в процесі надбання знань, але не зводиться лише до їх накопичення. Знання повинні стати переконаннями особистості, її духовним багатством, впливати на ідейні погляди, результати діяльності людини, на її громадянську активність та інтереси [6, с. 321].

Розум – одна з найкращих людських якостей («Не краса красить, а розум»). Від інтелектуального розвитку особистості залежить рівень її підготовки до життя («Без розуму ні сокирою рубати, ні личака в'язати»), особисті доля й щастя («Щастя без розуму – торбина дірява»). Різні складні перипетії і тяготи життя найчастіше долаються не силою, а розумом («Сила уму уступає») [8, с. 24].

Вирішення проблем розумового виховання молоді неможливе без глибокого дослідження і впровадження в життя інтелектуального досвіду попередніх поколінь.

Дослідження науково-педагогічних ідей визначних діячів минулого дає можливість усвідомити, через які труднощі потрібно було пройти педагогам в осмисленні вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду та тієї його частини, яка до останніх часів висвітлювалась упереджено, щоб створити цілісну педагогічну теорію навчання і виховання, результатом якої була б високо освічена особистість.

Тому педагогічній науці, так необхідні навмисно викреслені з історії імена творчих діячів, письменників, педагогів. Це великою мірою, стосується творчого доробку Б. Лепкого. Незважаючи на важкі часи, які склались на рідній землі та з рідною мовою, він зумів зберегти національну свідомість і почуття відповідальності за свій народ, а не розчинитись в чужоземному середовищі. Творчість цього великого діяча української культури зумовлена значною актуальністю для нашого часу. В основі його педагогічної спадщини лежить пропагандизм національно виховного ідеалу та церкви, як неодмінний компонент процесу формування особистості, її свідомості і почуття значущості свого місця у світі.

Тяжіння Б. Лепкого до обговорювання проблеми церковно-релігійного життя та ролі вищої сили – Бога у культурно-виховному процесі зумовлена умовами, в яких народився і виріс поет.

отриманих результатів полягає в тому, що вперше: здійснено комплексний історико-педагогічний аналіз розвитку релігійної освіти Півдня України кінця XIX – середини XX століття як конкретно-історичне явище, що сприяло інтелектуально-духовному розвитку населення регіону, збереженню віри, мови, народних традицій; обґрунтовано методологію, принципи діяльності релігійних навчальних закладів Півдня України кінця XIX – середини XX століття як самостійної ланки в системі освіти України; виявлено і проаналізовано передумови, схарактеризовано своєрідність типів навчальних закладів, які на Півдні України кінця XIX – середини XX століття сприяли становленню системи релігійної освіти, їх мету, зміст, форми і методи навчання; розкрито роль духовенства в розбудові релігійних навчальних закладів.

У дослідженні конкретизовано: сутність поняття „релігійна освіта”; діяльність релігійних навчальних закладів Півдня України кінця XIX – середини XX століття, які сприяли становленню релігійної освіти (духовна семінарія, медресе, духовне училище, мідраш, хедер, церковнопарафіяльна школа).

На підставі отриманих у процесі дослідження наукових даних, уведено в науковий обіг невідомі та маловідомі джерела, що є значним внеском у розвиток перспективного напрямку в історико-педагогічній науці. Набуло подальшого розвитку положення про роль релігійних закладів у реформуванні системи національної освіти Півдня України кінця XIX – середини XX століття

Подано до редакції 13.03.2012

УДК 378.681.3.013(045)

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ХАРЧОВОГО ПРОФІЛЮ 3 КУРСУ «ВИРОБНИЧЕ НАВЧАННЯ»**

*Недосскова Наталія Сергіївна,*

*ст. викладач кафедри ХТНР*

*Українська інженерно-педагогічна академія*

*Власенко Катерина Володимирівна,*

*доктор пед. наук, професор кафедри вищої математики*

*Донбаська державна машинобудівна академія*

**Постановка проблеми.** Головне завдання вищої освіти – створення оптимальних умов для розкриття й розвитку професійних здібностей і талантів студентської молоді в оволодінні майбутньою спеціальністю. Виконання цього завдання значною мірою залежить від уміння педагога цілеспрямовано організувати діяльність студентів та управляти нею під час виробничого навчання з підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців. Для здійснення такого управління педагогу важливі знання психолого-педагогічних закономірностей навчального процесу, що містять досягнення психології, дидактики та відповідно методики навчання спеціальних дисциплін.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Є.О. Климов [1] зазначав, що рівень засвоєння знань, набуття вмінь залежить від індивідуальних здібностей

у діяльності православного духовенства на освітянських теренах. Для забезпечення злагоди у роботі різних відомств у цій справі запроваджувались губернські та повітові Училищні Ради, на які покладалися обов'язки головування над початковими народними училищами. До складу Рад входили духовні та світські особи.

Внаслідок згаданої реформи провідну роль в освітній справі почали відігравати земські школи. Погодження світських діячів народної освіти з церковними не сталося через непримиренне ставлення земств до церковних шкіл. Більшість представників тогочасної інтелігенції вважали церковні народні школи відсталими і неспроможними відповідати за освіту народу, проте духовенство не поступилося своїм місцем на просвітницькій ниві. Активніше і так само централізовано почала вирішуватися проблема матеріального забезпечення церковних шкіл, посилювався і удосконалювався контроль за системою церковних початкових шкіл завдяки створенню Училищної Ради при Св.Синоді.

Реакція 1880-х рр. спричинила обмеження діяльності земств на освітянській ниві з огляду на відносно ліберальний характер навчання в земських школах. В той же час православне духовне середовище вже мало змогу, завдяки розповсюдженню відповідної фахової освіти, забезпечити свої народні початкові школи кваліфікованими педагогами. Підвищився також професійний рівень викладачів церковно-парафіяльних шкіл, що сприяло вдосконаленню організації навчального процесу. Дещо поліпшилося матеріальне забезпечення церковних шкіл, адже з 1887 р., окрім коштів парафій, допомоги громадських товариств, церковних братств, приватних осіб і закладів, окремих духовних осіб, у тому числі єпархіального та вищого духовного керівництва, земств та благодійних надходжень, такі школи почали отримувати державні асигнування, що складали по 10 тис. крб. на три роки в кожному губернію.

Для досягнення поставленої мети і завдань необхідно використання наступних методів дослідження: теоретичні: – аналіз, синтез, систематизація і класифікація архівних документів і друкарських джерел з проблеми, що досліджується; конкретно-пошуковий з метою відбору, аналізу педагогічної, науково-методичної, історико-краєзнавчої літератури, архівних документів, документації релігійних закладів Півдня України кінця XIX – середини XX століття з метою вивчення типів релігійних навчальних закладів, їх навчально-виховної діяльності; конструктивно-генетичний задля висвітлення соціально-політичних, соціально-економічних, культурно-національних передумов становлення релігійної освіти на Півдні України в досліджуваній період; історико-ретроспективний з метою визначення принципів, завдань, змісту, форм і методів освітньої діяльності навчальних закладів Півдня України, які в досліджуваній період сприяли становленню релігійної освіти; історико-педагогічний метод аналізу фактів і явищ, їх синтез для дослідження провідних ідей релігійної освіти Півдня України; метод інтерпретації і узагальнення вивчених матеріалів задля формулювання висновків. Обсерваційні методи – вивчення та аналіз навчальних планів і програм, підручників, протоколів засідань учених рад, щоденників, листів, атестатів педагогів та студентів релігійних навчальних закладів Півдня України кінця XIX – середини XX століття з метою достовірності їх діяльності та візуалізації постатей організаторів та керівників релігійних навчальних закладів. Наукова новизна

Хоча походження з династії священиків не завжди відіграє визначальну роль у долі людини, все ж має суттєвий вплив на її хід, особливо, якщо священичі обов'язки батьків обмежуються не лише сповненням функціональних дій, а стають способом існування, основною засадою життя. Саме такими наполегливими і працьовитими натхненниками своїх парохіян були батько Б. Лепкого о. Сильвестр (Марко Мурава) і його дідусь о. Михайло Глібовицький. Взагалі, постать батька у сприйнятті Б. Лепкого малюється ідеалом мудрості, виваженості і працьовитості. «Тата я любив найбільше у неділю, як приходив з церкви. Такий був тоді високий у реверенді, таке мав блискуче чорне волосся, аж синє, і таке біле чоло... Гарний був тоді наш тато. Найкращий. Наш...», – згадує Б. Лепкий у «Казці мого життя» – збірнику спогадів про своє дитинство та юність. Саме ці сторінки допомагають дослідникові чи просто читачеві сформувати уявлення про умови виховання майбутнього письменника [2, с. 91 – 92].

Аналіз архівних джерел свідчить про те, що виховання в родині священиків-патріотів сформувало найважливіші ціннісні життєві орієнтації Б.Лепкого.

На основі узагальнення наукових досліджень теорії розумового виховання особистості, можна зробити висновок, що особливу увагу розумовому розвитку приділяють саме у ранньому віці.

Початкова школа покликана дати своїм учням окреслену їй навчальним планом і програмами належну суму знань, умінь та навичок і водночас розвивати їх розум так, щоб вони в перспективі, здобувши освіту, ставали розумними, інтелектуально багатими, компетентними, із жаждою до знань людьми [9, с. 12].

Враження від навчання та виховання у початковій школі Б. Лепкий описує так: «В моїй уяві малювалися самі чорні й страхітні картини й тих кілька годин, що їх треба було пересиджувати в школі, ставали мукою для мене... З учителів я затаямив тільки двоє: директора Казенку й учителя Костецького... Директор провадив свою школу при допомозі тростини, штовханців товчнення головами учнів об стіну і тим подібних педагогічних середників. Костецький обмежувався до биття тростиною по долоні, що називалося «пацами». Хлопці за кожним ударом підсакували й сичали та скрикували з болю... Бували іноді й гостріші виміри кар. Винownika волікли з лавки до градусу, один із старших хлопців притримував його за ноги, другий за голову, а пан директор цвяхав тростиною, аж піт йому з лисини капав. Безталанна жертва верещала нелюдським голосом, за що діставала ще два бізуни додатково... Мені казали, що вчителів слід любити, а я собі думав, як їх любити, коли вони так б'ють? Що в такій атмосфері годі було думати про незвичайні висліди моєї науки...» [5, с. 479–481].

Із спогадів Б. Лепкого робимо висновок, що навчання у початковій школі викладачі зводили до так званої традиційної педагогіки з пасивними методами навчання. Така методика навчання пропагувала авторитаризм, обмеження особистої діяльності учнів, позбавлення розумової активності та самостійності, що приводило до неналежного рівня розумового розвитку учня. Навчання зводилось до логічно послідовного засвоєння змісту і не передбачало аналізу, синтезу та узагальнення навчального матеріалу.

У досліджуваній період навчальний процес у початковій школі не передбачав успішного вирішення проблем розумового виховання.

Після закінчення нормальної школи Б. Лепкий у 1883 р. вступив до Бережанської гімназії з польською мовою навчання.

Представляючи досвід роботи вчителів Бережанської гімназії у «Казці мого життя», Б. Лепкий акцентував увагу на тому, що основою розумового виховання є цілеспрямована діяльність педагогів над розумовою діяльністю учнів.

Великий інтерес у сфері розумового виховання викликає досвід директора Матеуша Куровського. «На своїх учнів дивився, як на синів...» [5, с. 489]. Саме ці рядки допомагають сформулювати уявлення про методи навчання та виховання М. Куровського.

Він усе робив для панування радості та творчості у стінах гімназії, бо тільки у такому середовищі активно формується людська індивідуальність. «Казав, що найцінніше те, до чого хлопці самі дійдуть, а не те, що їм накинуть з гори» [5, с. 491].

Б. Лепкий у «Казці мого життя» багато уваги приділяє опису роботи вчителів, для яких основним завданням є розвивати уяву та фантазію, вміння бачити природу та вживатись в неї. Оскільки, без активної взаємодії з природою неможливе повноцінне розумове виховання учнів.

Основна мета таких уроків – навчити молодь активно мислити.

Мислення – вища форма відображення дійсності в психіці, ідеальна діяльність, результатом якої є об'єктивна істина [3, с. 208].

До таких уроків розвитку мислення, через уяву та фантазію можна віднести уроки професора історії Равера. «Викладав він такою гарною мовою і так живо, що я, слухаючи, приміром, викладів про греків, переносився цілою душею ген далеко в Геладу, яка протягом двох соток літ створила таку незрівнянно високу культуру» [5, с. 566], – описує Б. Лепкий.

Слід згадати і професора Петра Дуткевича з його вмінням викладати зоологію та ботаніку так, «що ми сиділи мов заворожені. Звірята та рослини жили в його словах» [5, с. 564].

Викладачі Бережанської гімназії дбали аби учні тренували свою пам'ять. Оскільки правила, положення, визначення осягаються не тільки пам'яттю, але й зусиллями розуму.

Становлення Б. Лепкого як педагога тісно пов'язано з навчанням на філософському відділі Львівського університету (1892–1895 р. р.). Саме висока майстерність професорів: М. Грушевського, О. Огоновського, І. Шараневича, Раціборського, Сікорського, сприяла розвитку педагогічної майстерності у Б. Лепкого.

Педагогічна кар'єра Б. Лепкого розпочалась 1 вересня 1895 р. у Бережанській державній гімназії на посаді заступника вчителя. Із перших занять учні захоплювалися привітною усмішкою, «лагідними» методами і формами навчання, виховання та ставленням до них як до молодших друзів, що в ці часи було рідкістю. Методи навчання Б. Лепкого включали в себе діяльність вчителя і учнів над формуванням в останніх національної свідомості та самосвідомості, високого патріотизму, почуття власної гідності та становлення молоді особистості. В. Пацлавський у своїй праці «Наші професори» називає Б. Лепкого «Пробудителем нашого національного «я» [1, с. 91–92].

Б. Лепкий, як викладач користувався великим авторитетом у студентства. Будучи професором Ягелонського університету Б. Лепкий на заняттях з

успішне вирішення міжрелігійних та державно-церковних проблем сприятиме зростанню авторитету нашої країни на міжнародній арені та її вступу до світового співтовариства як рівноправного члена.

На той час, коли релігійне питання викликає великий інтерес українського суспільства, у науковій сфері вкрай не вистачає фундаментальних досліджень з проблем історії вітчизняної духовної культури. Зокрема, практично відсутні узагальнюючі наукові праці, в яких питання розвитку релігійної освіти Півдня України наприкінці XIX – середині XX століття, розглядалося б комплексно. Наслідки старих ідеологічних парадигм, відсутність об'єктивних загальнодоступних відомостей щодо розвитку конфесій зумовлюють не завжди правильне орієнтування навколо релігійно-церковних питань як теоретичного, так і практичного характеру, породжують упередженість та непорозуміння. Дослідження цієї теми є актуальним сьогодні й тому, що релігійно-духовна сфера все більш втягується до політичного життя країни.

Таким чином, метою дослідження є аналіз історико-педагогічного та соціокультурного розвитку релігійної освіти Півдня України кінця XIX – середини XX століття.

Відповідно до мети визначено завдання дослідження:

1. Визначити та схарактеризувати соціально-історичні, національно-релігійні та соціокультурні передумови, що детермінували розвиток релігійної освіти Півдня України кінця XIX – середини XX століття, уточнити сутність поняття „релігійна освіта”.

2. Розкрити передумови розвитку релігійної освіти Півдня України кінця XIX – середини XX століття.

3. Вивчити та схарактеризувати своєрідність діяльності різних типів релігійних навчальних закладів Півдня України кінця XIX – середини XX століття.

4. Виявити та охарактеризувати роль православної церкви, Духовного управління мусульман України, іудейської спільноти в розвитку релігійної освіти Півдня України кінця XIX – середини XX століття.

Об'єкт дослідження – релігійна освіта Півдня України кінця XIX – середини XX століття як соціально-історичне явище.

Предмет дослідження – передумови, зміст релігійної освіти Півдня України кінця XIX – середини XX століття.

На сучасному етапі становлення Української держави постала необхідність формування нової виховної парадигми, основним важелем якої була б гуманність, що передбачає перехід до морального суспільства. Представники духовенства працювали як у загальноосвітніх початкових школах, так і духовних, випускники яких збільшували відсоток письменого населення України. Провідну роль у розповсюдженні письменності серед простого народу, особливо в селянському середовищі, відігравали церковні початкові школи. Освітня діяльність православного духовенства Півдня України в період, що досліджується, репрезентувалася мережею загальноосвітніх початкових шкіл, а також духовно-освітніх навчальних закладів, зокрема середніх (духовних семінарій) і нижчих (чоловічих і жіночих духовних училищ).

Освітньою реформою 1864 р. („Положення про народні училища”), згідно з якою уряд доручив справу елементарної освіти населення трьом відомствам: Міністерству народної освіти, земствам та Св.Синодові, розпочався новий етап

спільну функцію громадського, морального та патріотичного виховання, залучення громадян до глибоких пластів національної культури, духовного розвитку особистості й суспільства. Внесення релігієзнавчих та релігійно-оглядових дисциплін до навчальних планів вищих (а в окремих випадках – і середніх) державних навчальних закладів посилює необхідність вивчення процесів становлення й розвитку релігійної освіти в незалежній Україні.

Ретроспективний аналіз історії релігійної освіти сприяє більш глибокому висвітленню складних і неоднозначних завдань, що ставляться перед суспільством у зв'язку з посиленням ролі релігії в навчанні та вихованні підростаючого покоління.

Загальні аспекти розвитку освіти в Україні, зокрема й релігійної висвітлювали в історичних працях видатні вчені різних епох: М. Грушевський, М. Драгоманов, Д. Дорошенко, І. Крип'якевич, М. Костомаров, О. Субтельний та ін.

В останні десятиліття ХХ століття у вітчизняній і зарубіжній педагогіці приділяється значна увага проблемам розвитку релігійних навчальних закладів. У своїх дослідженнях окремі аспекти діяльності православної церкви в Криму, зокрема на терені освіти розглядали такі вчені, як: В. Вернадський, Л. Иванов, Ф. Лашков, Б. Лобовик, М. Нікольський, Т. Титов, Я. Щапов та інші. Становлення духовної освіти в Російській імперії в ХІХ – першій половині ХХ століття та на території України висвітлено в працях В. Аскоченського, Ю. Катуніна, А. Крижановського, Б. Тітлінова, О. Тітова, І. Чистовича та ін.

Питання розвитку й структури релігійної освіти в Україні розкрито в дослідженнях І. Ачказі, Е. Аблаєва, М. Абдуллаєвої, І. Гаспринського, В. Ганкевича, М. Дреермана, А. Дьяконова, Т. Карі-Ніязова, В. Краснополської, С. Кащенко, А. Кримського, А. Кричинського, А. Непомнящего, Д. Прохорова, Л. Редькіної, А. Самойловича, М. Хайрудінова, С. Шукліної та ін. Ученими з'ясовано факти і положення окремих питань освіти національних меншин Півдня України. Водночас в означених дослідженнях не розглядалась специфіка діяльності релігійних навчальних закладів Півдня України, не було визначено можливості використання їх досвіду в контексті соціально-економічного та культурного розвитку регіону.

Зростання релігійності населення, кількості діючих храмів, монастирів, релігійних громад, масових публічних церковних обрядів і церемоній, присутність та участь представників церков майже в усіх важливих державних заходах, висвітлення засобами масової інформації значущих подій релігійного життя – усе це стало звичайними атрибутами сучасності. Вхідження України у світовий релігійний простір, до того ж, відкрило шлях до поширення нових та нетрадиційних для нашої країни релігійних течій та напрямків, що суттєво змінило українську релігійну карту. З кінця 90-х рр. у країні, по суті, розпочався новий етап розвитку релігійних конфесій.

Релігійне відродження породило безліч проблем, пов'язаних з нормалізацією релігійного життя, державно-церковних та міжконфесійних відносин, зокрема подоланням гострих і болючих міжцерковних конфліктів. Досягнення ж духовного консенсусу у суспільстві, як переконливо доводить досвід передових країн світу, є основою успішного розв'язання багатьох економічних, політичних, соціальних проблем. Демократичний розвиток суспільства можливий тільки за умови рівноправних, правових стосунків між представниками різних конфесій, що діють в Україні. Не викликає сумніву, що

української літератури провідне місце відводив усвідомленню неоціненого значення рідної мови та служінню Батьківщині, хоч і виклад проводився польською мовою.

Аналіз джерел з педагогічної діяльності Б. Лепкого дозволяє зробити висновок про інтенсивні пошуки особливих шляхів розумового виховання молоді. Методика розумового виховання учнів зводилась до стимулювання їх активності та активізації пізнавальної діяльності. У процесі навчання конкретний навчальний матеріал не зводився лише до логічного послідовного засвоєння змісту, а передбачалося формування світогляду студентів.

В. Верниволя у передмові до книги «Писання» звертає увагу на те, що початок творчої діяльності Б. Лепкого починається з 1895р. коли у «Діло» помістили два оповідання, а власне, дві поезії: «Шумка» й «На палеті». Відтоді заохочений прихильними відгуками редактора «Діло» Івана Белея, починає свідомо ставитись до своєї творчості. Потім одна за другою виходять збірки поезій. Результати проведеного дослідження свідчить, що творчість Б. Лепкого неможливо суто ввести в рамки філософської чи релігійної. Філософська складова творчості проявляється насамперед у поглядах на природу та суспільне життя. Загалом релігійний мотив з'являється рідко, переважно тоді, коли порушується духовна рівновага поета, коли свідомість загнана в кут образами скривдженого народу, несправедливості та знущання над ним, породжує молитву в якій розкриває Богові свої страждання [2, с. 93].

Погляди Б. Лепкого на християнську мораль з позиції національного виховання знайшли своє висвітлення у глибоко патріотичній поемі «В храмі св. Юра» та у вірші «І в мене був свій рідний край».

Кілька разів у поетичних творах Б. Лепкого зустрічаються біблійні образи. Пісню поет порівнює з ангелом, наставником-хоронителем, який несе звуки, немов оливну гілку, «щоби мир ними тихий творити» («О пісне», «До народної пісні»). Християнський заклик до милосердя і віри в божу любов звучить у поезії «На голгофту», «З кадилниць срібних дим снується». На двох паралелях – ідеї служіння Церкві та Україні – базується цикл поезій, присвячений М. Шашкевичу, якого автор називає «робітником Христового вертограду». Але навіть тут (у поезії «Над все дорожчий для ідеї труд») Б. Лепкий делікатно розмежує священниче служіння заради почестей і працю на селі, де треба трудитись, як «чорний віл», причому, Маркіян безсумнівно обирає важкий «для ідеї труд», адже «відродження чекає Вітчизна». Поезії «Нині» («заплакала Божая Мати»), «Надлетіла хуртовина», «В церкві», «Не трать надії» та ін. ще раз підтверджують думку про те, що свідомість поета розглядає поняття релігії, віри, моралі і патріотизму єдиною субстанцією, яка витворює власне Людину [2, с. 94].

Особливої уваги заслуговують твори релігійно-обрядової лірики, зібрані у двох поетичних збірках: «Під Великдень» та «Під Різдво», які побачили світ завдяки Р. Смика.

Однією складовою розумового виховання є розвиток добра в людській особистості, що найкраще реалізується через повернення до вічних духовних цінностей: віри, надії, любові.

Аналіз численних творів Б. Лепкого свідчить, що духовні принципи у вихованні особистості інтегруються у потребі жити і творити у відповідності з ідеалами добра і краси та виступають основою для подальшої мети і змісту процесу розумового виховання.

При читанні релігійних творів розкриваються найглибші закутки душі вихованця, та формуються кращі риси характеру: шляхетність, почуття обов'язку, чуттєве ставлення до світу, гідність. Виховання волі та характеру супроводжується принциповістю та здібністю особистості, чітко поставити перед собою певну мету. Вольова людина прикладає всіх зусиль, щоб боротись за свої ідеали, відстоювати свої погляди та переконання, приводить її до досягнення поставленої мети. Досягнення мети проявляється формуванням в особистості чітких установок у щоденній поведінці та діяльності.

Зауважимо, що прояв таких переконаностей у щоденній поведінці та діяльності, є одним із основних завдань розумового виховання особистості.

Сформований науковий світогляд визначає ставлення, молодій людині, до навколишньої діяльності і самої себе прищеплює їй культуру розумової праці. Ураховуючи це, зазначимо, що родинні цінності, нерозривно пов'язані українські народні традиції, звичаї, релігійний та культурно-історичний досвід рідного народу є головними складовими національного виховання у творчості Б. Лепкого. Своім високим патріотизмом Б. Лепкий викликає загальну симпатію і є прикладом для кожного, хто прагне принести користь Вітчизні. Варто згадати дослідження Надії Білик-Лисої «Богдан Лепкий і Християнсько – суспільний союз», присвячене національно-патріотичному світогляду Б. Лепкого.

Б. Лепкий бачив, що традиції боротьби за державність і зв'язаний з цим дух військовості були в галицькому суспільстві надто слабкі. Не меншу роль відіграло почуття меншовартості серед загалу. У таких напрямках, вважав Б. Лепкий, необхідно здійснювати всі заходи в політиці, економіці та культурі. Тоді народ зрозуміє своє становище і знатиме, яка його мета [2, с. 102].

Однією з основних ідей членів «Християнського – Суспільного Союзу» є, виховання людей розумово обдарованих, мислячих державобудівників. І тут на перший план виходить добре поставлене розумове виховання.

Б. Лепкий розумів, що тільки Країна, яка забезпечує якісну освіту та науку для своїх громадян, може претендувати на гідне місце в світовому співтоваристві, у якому якість людського потенціалу, рівень освіченості і культури всього населення набувають вирішального значення.

Богдан Лепкий належить до тих громадян, які своїм зацікавленням справами громадсько-суспільного та культурно-національного життя України та посвятою своїх сил утвердженню української національної ідеї дають молодій і старшій генерації найкращий приклад, до якого ідеалу повинен прагнути кожний українець. Тому аналіз впливу Б. Лепкого на національне самоусвідомлення широких мас українського суспільства та поглиблення інтеграції України у світовий культурний процес, осмислення його місця в національно-духовній історії України є дуже актуальним [7, с. 7].

У своїх творах Б. Лепкий розумове виховання розглядає як складну систему ціннісних орієнтацій, що тісно пов'язана з найважливішими життєвими цілями та християнською мораллю. Творчий доробок Б. Лепкого створює неocenений вклад на користь розбудови високоінтелектуального українського суспільства.

**Резюме.** Проаналізовано педагогічні аспекти навчання та виховання у життєвій і творчій спадщині педагога і письменника Б. Лепкого. На базі архівних даних та аналізу праць вченого висвітлено і розкрито вплив національних та духовних цінностей на формування виховного ідеалу і стійких

УДК 37.018.56:281.9

**АКТУАЛЬНІСТЬ ТЕМИ ДИСЕРТАЦІЙНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ  
„РОЗВИТОК РЕЛІГІЙНОЇ ОСВИТИ НА ПІВДНІ УКРАЇНИ  
(КІНЕЦЬ ХІХ – СЕРЕДИНА ХХ СТОЛІТТЯ)»**

*Акішева Марія Сергіївна,  
аспірант кафедри педагогіки  
та управління навчальними закладами  
РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)*

**Актуальність проблеми дослідження.** В умовах національно-державного відродження України активізується проблема розвитку та відродження українського етносу та національних меншин, що населяють нашу державу, вивчення їх історії, традицій, укладу й духовної скарбниці народу України. В цьому контексті одним із стратегічних завдань сучасності є оптимальне поєднання класичної спадщини та сучасних досягнень наукової думки, використання позитивних надбань національного та регіонального педагогічного досвіду.

На сучасному етапі становлення Української держави постала необхідність формування нової виховної парадигми, основним важелем якої була б гуманність, що передбачає перехід до морального суспільства. Це завдання висуває на перший план потребу розробки методологічних основ виховання як вагомого засобу соціалізації особистості, інтегрування її в систему суспільних відносин, побудованих на засадах рівності, працьовитості, відповідальності, чесності, людяності, віротерпимості, відчуття власної гідності. Обґрунтування шляхів удосконалення форм і методів виховання пов'язане з низкою загальнодержавних програм, зокрема тих, що стосуються зміцнення суверенітету України, забезпечення прав і свобод людини, проголошених Загальною Декларацією прав людини та Конвенцією про права дитини, прийнятими Генеральною Асамблеєю ООН. Їх положення лягли в основу Державної національної програми „Освіта” (Україна ХХІ століття), Національної доктрини розвитку освіти України в ХХІ столітті, Концепції національного виховання, Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти, Закону України „Про загальну середню освіту”. В документах наголошується, що метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання громадян, здатних до свідомого суспільного вибору. Законодавчі акти наголошують на необхідності формування в школярів національної свідомості, почуття національної гідності, шанобливого ставлення до історії, культури, рідної мови, народних традицій та звичаїв, загальнолюдських цінностей.

В сучасній історико-педагогічній науці посилюється інтерес до ретроспективного вивчення культурно-освітнього досвіду численних національних етносів та їхніх навчально-виховних інституцій, що надає можливість комплексно та системно усвідомити тенденції розвитку педагогічних імперативів України в співвідношенні до світового педагогічного процесу. Зокрема, йдеться про педагогічний досвід релігійних навчальних закладів Півдня України, де в кінці ХХ – початку ХХ століття сформовано цілісну систему етнічної освіти та виховання.

Духовні і світські навчальні заклади, маючи різні спрямування, виконують



Житомирського державного університету імені Івана Франка.  
**Ключевые слова:** екологическое сознание, экологические знания, экологическое мышление, экологические убеждения, взгляды, экологическая ответственность, структура экологического сознания

**Summary.** The article analyzes the different approaches to understanding of the concept of the notion "environmental consciousness" The structure and ways of ecological consciousness are examined. The experience of its formation in future biology teachers at the Faculty of Nature of Zhytomyr State University named after Ivan Franko is revealed. **Keywords:** environmental awareness, environmental knowledge, environmental thought, environmental beliefs, attitudes, environmental responsibility, the structure of ecological awareness.

#### Література

1. Гирусов Э.В. Экологическое сознание как условие оптимизации общества и природы // Философские проблемы глобальной экологии. – М.; 1983. – С. 145-153.
2. Свдокімова Т.О. Розвиток екологічної свідомості підлітків – учасників скаутського руху: Дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 – К., 2007. – 221 с.
3. Єфіменко Н.П. Особливості формування екологічної культури студентів вищих технічних закладів освіти: Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.04 – Х., 2000. – 137 с.
4. Кавтарадзе Д.И. Природа: от охраны к заботе? // Знание – Сила. –М.; 1990. – №3. – С. 8-13.
5. Лазебна О.М. Формування активної екологічної позиції підлітків: Дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2004. – 222 с.
6. Людина і світ. Вступ до екологічної психології: Навч. посіб. – Д., 2006. – 144 с.
7. Негруца Н.А. Формування екологічного світогляду студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації аграрного профілю у процесі вивчення економічних дисциплін: Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.04. – К., 2003. – 247 с.
8. Основи еколого-натуралістичної освіти: Науково-методичний посібник. – К. 2005. – 490 с.
9. Пустовіт Г.П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1-9 класів у позашкільних навчальних закладах: Монографія. – К.: – Луганськ: Альма-матер, 204. – 540 с.
10. Саунова Ю.О. Формування екологічної свідомості майбутніх учителів (психолого-педагогічний аспект). // Вісн. Житомир.держ.ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – №25. – С. 109-121.
11. Федоренко О.І., Бондар О.І., Кудін А.В. Основи екології: Підручник. – К.: Знання. 2006. – 543 с.
12. Хроленко М.В. Формування екологічної свідомості майбутніх вчителів початкових класів: Автореф. ... канд.пед.наук: 13.00.04. – К.: 2007. – 20 с.
13. Юрченко Л.І. Екологічні цінності в структурі екологічної свідомості й екологічної культури / Л.І. Юрченко // Мультиверсум. Філософський альманах: Зб. наук. праць / Гол. ред. В.В. Лях. – Вип. 78. – К., 2009. – С. 229–237.

Подано до редакції 13.03.2012

життєвих орієнтацій Б. Лепкого в умовах родини, школи, церкви та суспільства. Охарактеризовано дидактичні особливості активізації розумового розвитку молоді у навчальних закладах Західної України кінця XIX – початку XX ст. **Ключові слова:** Б. Лепкий, розумове виховання, розумовий розвиток, мислення, форми навчання, методи навчання.

**Резюме.** Проаналізовані педагогічні аспекти обучения и воспитания в жизненном и творческом наследии педагога и писателя Б. Лепкого. На базе архивних даних и анализа работ ученого, отражено и раскрыто влияние национальных и духовных ценностей в формировании воспитательного идеала и устойчивых жизненных ориентаций Б. Лепкого в условиях семьи, школы, церкви и общества. Охарактеризованы дидактические особенности активизации умственного развития молодежи в учебных заведениях Западной Украины конца XIX - начала XX в. **Ключевые слова:** Б. Лепкий, умственное воспитание, умственное развитие, мышление, формы обучения, методы обучения.

**Summary.** Analyzed the pedagogical aspects of training and education in life and creative legacy of teacher and writer B. Lepkoho. On the basis of archival data and analysis of scientists are covered and uncovered the impact of national and spiritual values on the formation educational ideal and stable life orientation B. Lepkoho in a family, school, church and society. Characterizes didactic features enhance mental development of young people in educational institutions of Western Ukraine late XIX - early XX century. **Keywords:** B. Lepky, mental training, cognitive development, thinking, learning, teaching methods.

#### Література

1. Бережанська гімназія. Сторінки історії. Ювілейна книга / [упоряд.: Надія Волинець]. – Бережани – Тернопіль: Джура, 2001. – 1028 с.
2. Високе небо Богдана Лепкого: спроба антології у публіцистиці, поезії, музиці / [упоряд.: Надія Дира]. – Бережани – Тернопіль: Джура, 2001. – 204 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. / С. Горчаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Ігнатенко Н. В. Розумовий розвиток учнів у загальноосвітніх закладах східної Галичини (1900–1939 рр.): автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. В. Ігнатенко. – Івано-Франківськ, 2001. – 20 с.
5. Лепкий Б. Твори: в 2 т. / [упоряд. та прим.: М. М. Ільницький] – К.: Дніпро, 1991. – Т. 2. Поезії. Спогади. Виступи. – 719 с.
6. Максимюк С. П. Педагогіка [Електронний ресурс]: навч. посіб. / С. П. Максимюк – К.: Кондор, 2005. – 667 с. – Режим доступу: [http://pidruchniki.com.ua/18041204/pedagogika/suhomlinskiy\\_pro\\_rozumove\\_vihovannya](http://pidruchniki.com.ua/18041204/pedagogika/suhomlinskiy_pro_rozumove_vihovannya).
7. Білик Н. Богдан Лепкий. Життя і діяльність / Надія Білик. – Тернопіль: Джура, 2001. – 172 с.
8. Овдій В. М. Активізація розумової діяльності учнів / Овдій В. М. // Відкритий урок. Розробки, технології, досвід. – 2006. – № 1 – 2. – С. 23 – 26.
9. Смоляк О. С. Народну творчість – у шкільну практику / О. С. Смоляк, О. І. Морій, З. М. Стельмашук // Початкова школа. – 1989. – № 3. – С. 12 – 14.
10. Фурман А. В. Оптимізація розумового розвитку школярів: психологічний аспект / А. В. Фурман // Радянська школа. – 1989. – № 9. – С. 51–57.

Подано до редакції 12.01.2012

УДК [378:305]:37.015.3

## КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

*Калько Ірина Василівна,  
аспірант*

*Державний заклад „Луганський національний  
університет імені Тараса Шевченка”, м. Луганськ*

**Постановка проблеми.** Початок ХХІ століття характеризується загальним інтересом вчених до проблем культури. Пояснюється це переважно тим, що вирішення глобальних проблем людства і нагальних потреб конкретної особистості призводить до переосмислення проблем її культурного розвитку в цілому, а зокрема й гендерної культури.

На цей час існує достатньо великий фонд наукових знань, що розкривають ті чи інші аспекти гендерної культури. Це обумовлено тим, що, гендерна культура особистості забезпечується гендерною освітою та вихованням які накопичуються починаючи з дитинства. Для студентської молоді потрібне глибоке науково-теоретичне обґрунтування достатньо великої кількості аспектів, більш приватних питань гендерної освіти і виховання, які актуальні для їх віку. Для максимально об'єктивного процесу формування гендерної культури студентської молоді необхідна розробка відповідних критеріїв.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Останнім часом в Україні значно активізувалась наукова діяльність та збільшилися кількісні характеристики досліджень спрямованих на гендерні перетворення у системі вищої освіти. В контексті нашого дослідження привертають увагу роботи, що характеризуються проблемою визначення критеріїв з питань гендерної направленості.

Проблемою визначення критеріїв щодо виявлення ступеня ефективності отриманих результатів гендерних досліджень займалася низка науковців: О. Болотська, С. Гришак, І. Мунтян, Л. Харченко та ін. Серед наукових розвідок слід виділити роботу П. Терзі щодо формування гендерної культури студентів вищих технічних навчальних закладів. В межах теми дисертаційної роботи автором були обрані наступні критерії: інтелектуальний; ціннісно-змістовий і поведінковий. Однак дослідник визначає критерії сформованості гендерної культури лише студентів вищих технічних навчальних закладів.

Отже, актуальність проблеми й недостатня її розробленість в науковій літературі зумовили вибір теми дослідження: „Критерії сформованості гендерної культури студентської молоді”.

**Метою** даної статті є визначення критеріїв сформованості гендерної культури студентської молоді.

**Виклад основного матеріалу.** Формулювання критеріїв оцінювання реальної практики формування гендерної культури студентської молоді відбувалось з урахуванням специфічних особливостей досліджуваного нами явища, а саме тих чи інших уявлень, що характеризують процес гендерної освіти та виховання.

В рамках нашого дослідження ми робимо акцент на цілісному підході до проблеми формування гендерної культури. Різні аспекти даного підходу розглядаються в роботах І. Мунтян, П. Терзі, Л. Харченко, в яких гендерне виховання трактується як цілісний процес формування та розвитку

Для належного формування екологічної свідомості студентів майбутніх учителів біології, нами було використано різні форми та види позакласної еколого-натуралістичної роботи. Так, під час практичних занять організовуючи екологічні ігри (“Я – об’єкт природи”, “Давайте з природою дружити”), екологічні тренінги (“Проблема накопичення побутових відходів”, “Дбаємо про воду”, “Життя в гармонії з природою”) студенти на практиці застосовували набуті під час навчання у ВНЗі знання, вміння і навички для моделювання екологічних ситуацій та пошуку шляхів їх вирішення. Проводячи спостереження (“Екологія дощових черв’яків та їх значення в процесі ґрунтоутворення”), досліди (“Визначення рівня забруднення нітратами овочевих та плодкових культур”) та екскурсії (“Сезонні зміни в житті птахів та ссавців Полісся”) у куточку живої природи, пришкільній навчально-дослідній ділянці, під час польової практики студенти навчилися бачити та розуміти зв’язки й залежності, що існують у світі природи, робити висновки, узагальнення, давати рекомендації щодо гармонійних стосунків людини з природою, бачити причини глобальної екологічної кризи та здійснювати їх вирішення. Проведені студентами під час факультативного курсу екологічні акції (“Бережіть первоцвіти!”, “Збережемо ялинові ліси”), виставки та майстер-класи (“Замість ялинки – гілочка”) серед своїх колег та учнів шкіл сприяли вихованню дбайливого, бережного ставлення до природи, виробленню практичних умінь і навичок раціонального природокористування, роботи з простими інструментами й матеріалами та формуванню у них відчуття відповідальності за природу.

Отже, впроваджений у навчальний процес факультативний курс “Підготовка майбутнього вчителя біології до організації еколого-натуралістичної роботи учнів у позакласний час” дозволив значною мірою підвищити рівень екологічної свідомості студентів шляхом активного залучення їх до виконання практичних завдань еколого-натуралістичного характеру. Також набуті ними знання і навички дозволять здійснювати активне формування екологічної свідомості школярів у подальшій педагогічній діяльності.

**Висновки.** У результаті наукових дослідженнями нами було проаналізовано різні підходи розуміння суті поняття “екологічна свідомість”, розглянуто структуру та шляхи її формування у людини, зокрема в учнів і студентів. Описано досвід формування екологічної свідомості у студентів природничого факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка. Наведено ряд показників, які характеризують свідомість людини як екологічну.

Все це переконує нас у тому, що сформована, на належному рівні, екологічна свідомість допоможе людству проаналізувати причини, які викликали сучасне відчуження між природою й суспільством та загострення екологічної кризи на планеті.

**Перспективи подальших розвідок** із зазначеної проблеми потрібно спрямувати у напрямку дослідження рівня сформованості екологічної свідомості у студентів біологічних спеціальностей.

**Резюме.** В статтю проаналізовані різні підходи к пониманию понятия “экологическое сознание”, рассмотрена структура и пути формирования экологического сознания человека. Раскрыто опыт ее формирования у будущих учителей биологии на базе естественного факультета

- діяльність (практична участь у видах екологічної роботи: екологічні експедиції, практики, екологічні акції, рейди і участь в екологічному русі);
- моделювання в навчанні екологічних ситуацій, дій (екологічні ділові, імітаційні, сюжетні, рольові ігри);
- створення екологізуючого освітнього середовища (що сприяє формуванню екологічної свідомості особистості у відповідності з віковими особливостями розвитку).

У результаті аналізу наукових джерел нами було виділено основні показники сформованої екологічної свідомості:

- високий рівень екологічних знань;
- система екологічних цінностей;
- сформованість екологічного мислення;
- сформованість екологічного світогляду (усвідомлення особистістю єдності людини й природи; сприйняття природних об'єктів, як повноправних суб'єктів, партнерів у взаємодії з людиною);
- становлення екологічних переконань;
- екологічна відповідальності за природу як національне суспільне надбання;
- усвідомлення екологічних інтересів свого народу й уміння підпорядковувати особисті інтереси інтересам нації;
- усвідомлення особистісних екологічних сенсів;
- формування та розвиток екологічної позиції;
- екологічні мотиви взаємодії з природою, здатність та готовність діяти в природному середовищі відповідно до її законів;
- відсутність протистояння людини і природи.

Узагальнюючи сутність вищезазначених понять екологічної свідомості, значимо, що це система ставлення людини до її зв'язків із зовнішнім світом, до можливостей і наслідків зміни цих зв'язків в інтересах людини або людства, а також поширення існуючих концепцій та уявлень, що мають соціальну природу, на явища й об'єкти природи і на їхні взаємовідносини з людиною. З іншого погляду екологічна свідомість виступає регулятором екологічної діяльності, оптимізує взаємовідносини у системі "суспільство-природа", а інструментом її формування є екологічні цінності. Отже, ми погоджуємося з позицією Е.В. Гірусова, що екологічна свідомість слугує головною умовою оптимізації взаємодії суспільства й природи, та виступає регулятором екологічної діяльності, взаємовідносин у системі " суспільство-природа", тобто важливим компонентом екологічної культури.

Враховуючи результати теоретичного дослідження та велике значення сформованої екологічної свідомості для вирішення екологічних питань та подолання екологічної кризи ми велику увагу приділили процесу формування цього питання у майбутніх учителів біології, який здійснювали на базі Житомирського державного університету імені Івана Франка. У зв'язку з цим ми розробили і впровадили у навчальний процес факультативний курс "Підготовка майбутнього вчителя біології до організації еколого-натуралістичної роботи учнів у позакласний час".

Зазначений курс передбачений для студентів 3-го курсу природничого факультету за спеціальностями "Біологія і хімія", "Біологія і психологія" загальним обсягом 36 годин, з яких 10 годин лекції, 20 годин лабораторні заняття, 6 годин самостійна робота.

особистості. Результатом гендерного виховання науковці вважають сформованість гендерної культури. Одним з найважливіших засобів формування гендерної культури дослідники визначають використання ціннісних систем та моральних ідеалів суспільства, оскільки в сучасній соціокультурній ситуації існують протиріччя між системами цінностей різних суспільств, культур та епох, обумовлених процесом глобалізації традиційних систем [1 – 3].

Варто зауважити, що в сучасній педагогіці особливо гострою є проблема визначення критеріального складу гендерної культури. Звернення до вивчених джерел із означеної наукової проблеми свідчить, що, незважаючи на різні трактування та визначення критеріїв, більшість дослідників гендерних проблем так чи інакше дотримуються близьких позицій у визначенні критеріальних основ щодо виявлення ступеня ефективності отриманих ними результатів.

Так, І. Мунтян, у дисертаційній роботі досліджує проблему гендерного підходу у професійній підготовці студентів вищих педагогічних закладів. При цьому автор робить акцент на формуванні в них гендерної культури, виділяючи наступні критерії: предметно-змістовний, який задає та відображає суть концептуальних засад у розумінні феноменів гендера і гендерного підходу в освіті; операціонально-діяльнісний, що орієнтує на виконання специфічних функцій професійної діяльності, пов'язаних із гендерним вихованням та освітою підростаючого покоління; особистісно-професійний, який опікує зону розширення суб'єктивного простору професіоналу через подолання власних застарілих гендерних стереотипів й усвідомлення своїх нових потенційних можливостей самореалізації в усіх сферах життєдіяльності [1, с. 15].

Досліджуючи соціально-педагогічні умови формування сучасних гендерних стереотипів у процесі соціалізації жіночої молоді, Л. Харченко сформулювала наступні критерії: ставленнєвий, що характеризує позиції й погляди жіночої молоді на існуючі в суспільстві стереотипи залежно від статі; діяльнісний, який відображає прагнення жіночої молоді до гендерної рівності; особистісно-компетентнісний, що визначає індивідуально-особистісні якості жіночої молоді щодо реалізації гендерної рівності в соціальній практиці [3, с. 10 – 11].

До визначення критеріїв ефективності формування сучасних гендерних стереотипів у жіночої молоді Л. Харченко підходить виділяючи кілька основних, здебільшого соціальних причин, що визначають індивідуальні психологічні особливості жінок: певні традиції, що склалися, які засвоюються в процесі взаємодії дитини з навколишнім світом і впливають надалі на її мотивацію, систему цінностей, на рівень тривожності, упевненості в собі, а зрештою, і на вибір кар'єри; прищеплене дітям батьками й педагогами уявлення про стереотипні статеві ролі – чоловічі та жіночі; розподіл на чоловічу та жіночу психологію закладається з народження дитини людьми, які її оточують, що формує мислення й визначає вибір професії жінками; подвійне навантаження й суперечливі вимоги, що висувають до жінки сім'я й робота, примушують її постійно переключатися на дві абсолютно різні ролі: компетентна, жорстка й раціональна на роботі – м'яка, дбайлива вдома. Для максимально об'єктивної розробки відповідних критеріїв процесу гендерної соціалізації жіночої молоді авторка враховує особливості, що характерні для молодих жінок – лідерів, керівників.

Вивчаючи формування гендерної культури студентів вищих технічних

навчальних закладів, П. Терзі доводить, що структура гендерної культури складається із трьох основних компонентів, тісно пов'язаних один із одним: когнітивного, що забезпечує знання поняттєво-термінологічного апарату й розуміння основних ідей гендерної теорії; аксіологічного, що забезпечує визнання доцільності ідей гендерної рівності, цінності кожної особистості; дієво-практичного, що забезпечує прояв поваги до особистості незалежно від статі та толерантність у взаємодії з людьми різної спрямованості їхньої гендерної ідентичності тощо. Відповідно до них автором були обрані наступні критерії їх виміру: інтелектуальний (статева самосвідомість, чоловічий або жіночий тип мислення); ціннісно-змістовий (ставлення до чоловіка і жінки як цінності, вибір стратегії гендерної ідентичності: маскулінної, фемінної, андрогінної) і поведінковий (статеворольова поведінка позитивної спрямованості, що відповідає біологічній статі) [2, с. 56 – 58].

Отже, не важко визначити, що, формулювання критеріїв відбувалось з урахуванням специфічних особливостей кожного окремо досліджуваного явища. Однак, незалежно від назв критеріїв, у їх основу покладено вимір інтелектуальної, ціннісної та поведінкової сфери життєдіяльності в контексті гендерних проблем. Саме відповідно до цих сфер автори обирають і розробляють свої критерії, але конкретні показники та рівні їх сформованості багато в чому різняться. Це, на нашу думку, цілком обґрунтовано, бо саме показники кожного критерію відображають специфіку виконаного дослідження та змістовні характеристики отриманого результату.

Виходячи з вищесказаного, визначаємо критерії ефективності формування гендерної культури студентської молоді: інформаційно-знанневий – сукупність теоретичних (наукових, суспільних, нормативних) знань і уявлень щодо гендерної проблематики, на основі яких формуються особистісно-змістовні якості та суспільна й інтимна поведінка особистості; особистісно-змістовний, пов'язаний із змістовним наповненням особистого ціннісного й емоційного відношення до гендерної тематики; практико-поведінковий відображає специфіку поведінки особистості в процесі міжособистісного спілкування (публічного та приватного) в гендерному контексті.

За сукупністю критеріїв, на нашу думку, можна визначити рівень сформованості гендерної культури особистості. Ми виділяємо три рівня сформованості гендерної культури студентів вищих навчальних закладів: творчий (високий), осмислено-особистісний (середній), репродуктивний (низький). Творчий рівень характеризується високим ступенем прояву (не менше 70%) виділених показників. Осмислено-особистісний рівень визначається під час прояву більше половини показників, для репродуктивного – характерна низька міра їх вияву.

Отже, представимо змістовну характеристику критеріїв сформованості гендерної культури та їх показників.

Інформаційно-знанневий: високий рівень (володіння понятійно-термінологічним апаратом гендерних досліджень; сформовані знання щодо основних ідей гендерної теорії; нормативно-правова інформованість щодо гендерних взаємовідносин у суспільстві; сформовані уявлення щодо особливостей гендерної та статевої ідентичності людини; зацікавленість та ініціативність у вивченні та вирішенні проблем гендерного спрямування); середній рівень (недостатньо чітко визначені та структуризовані знання основних гендерних понять та термінів; знання щодо основних ідей гендерної

- екологічні почуття (форма відображення, ставлення людини до предметів і явищ природи та результатів своєї діяльності);
- екологічна поведінка та діяльність в навколишньому природному середовищі, готовність діяти на основі екологічних імперативів;
- потреби в спілкуванні з природою;
- екологічна позиція (система потреб, мотивів, цілей, переконань людини, адекватна поведінка в конкретній ситуації, готовність брати участь у охороні та поліпшенні стану навколишнього середовища);
- екологічні уміння та навички (охорона природи та активна боротьба з порушниками природоохоронного законодавства).

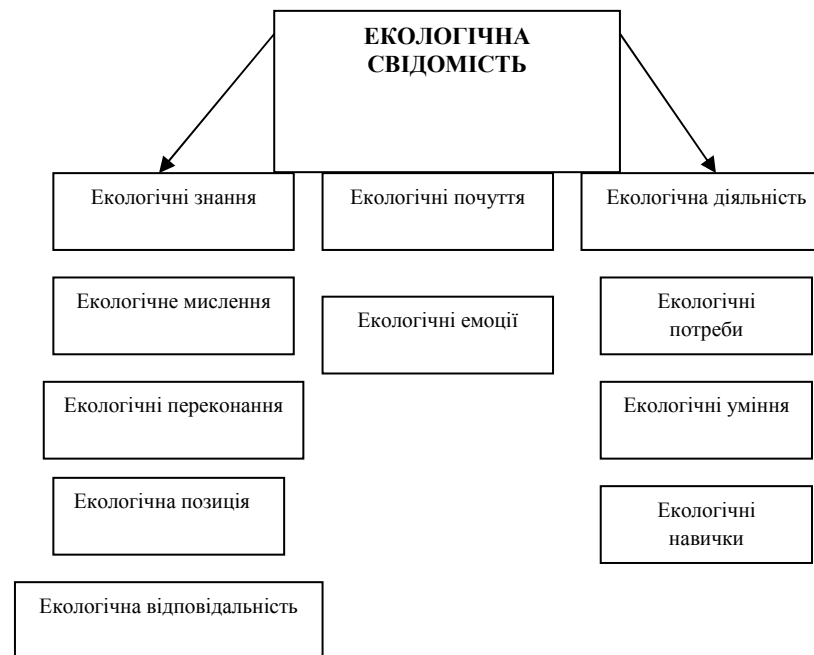


Схема 1. Складові екологічної свідомості особистості

Формування екологічної свідомості можна забезпечити використовуючи психологічні принципи, а саме [8, 268-269]:

- рефлексія (усвідомлення і розширення) своїх знань про природні об'єкти, суб'єктивного ставлення і емпатії, особистісного смислу і способів взаємодії;
- ідентифікація (ототожнення себе з об'єктами природи);
- спілкування зі світом природи;

комплексним висвітленням екологічних явищ і вплив на раціональну та емоційну сфери особистості в процесі екологічної освіти й виховання. Ця думка знаходить своє продовження у поглядах Д.І. Кавтарадзе, який зазначає, що для формування активної екологічної свідомості недостатньо лише лекцій, книг і кінофільмів, а потрібно залучати молодь до активної діяльності [4, 8-13].

На думку окремих учених, зокрема М. Богуславського, Л.С. Бондар, П. Паламарчук та інших, вагомим чинником формування екологічної свідомості підлітків може слугувати їх участь у скаутському русі, одним із основних принципів діяльності якого є "гармонійні відносини з природою", у яких спілкування молоді з природою, діяльність "просто неба", дозволяє відчутти себе невід'ємною частиною світу, зміцнити почуття відповідальності за власні вчинки в природі, долучитися до екологічних справ збереження навколишнього природного середовища, жити у злагоді з природою [2, 9].

Т.О. Євдокимова вважає, що її ефективне формування відбувається в підлітковому віці (від 10-11 до 14-15 років), оскільки саме в цей період підлітки переосмислюють власне ставлення до світу й самого себе, усвідомлюють власні потреби і мотиви та відбувається розвиток їх свідомої поведінки [2, 20-21, 36-38]. Тому вчений зазначає, що залучення підлітків до виконання конкретних природоохоронних заходів (моніторинг довкілля, екологічні конкурси, вікторини, ігри, виконання творчих завдань) сприяють розвитку їх екологічної свідомості, конкретних природоохоронних дій. Також, на думку Т.О. Євдокимової, у скаутських організаціях формується відповідальне ставлення особистості до суспільства й природи та творчо вирішуються проблеми екології в повсякденному житті.

З іншого погляду екологічна свідомість формується в результаті стимулювання екологічного мислення (О.Г. Артемчук) [2, 8-13] або шляхом логічного переосмислення знань і перетворення їх у переконання, а вони у свою чергу сприяють охороні навколишнього середовища, ресурсозбереженні, дотриманні природоохоронного законодавства та відповідального ставлення до природи (Н.А. Негруца) [7, 41].

У результаті аналізу наукових робіт (Н.П. Єфименко, Т.О.Євдокимової, О.В. Король, Б.Т. Ліхачьова, Н.А. Негруца, І.Т. Суравегіної, А. Ясинської) [2, 8-13; 3, 56; 7, 42-43] нами було виокремлено низку складових екологічної свідомості, зокрема такі (схема 1.):

— *екологічні знання* (система наукових знань, спрямованих на пізнання процесів у навколишньому природному середовищі; розуміння себе частиною природи, усвідомлення природи як національного, суспільного надбання й уміння передбачати наслідки різноманітних впливів на неї);

— *екологічне мислення* (рівень знань, культури, осмислення екологічних явищ, свідомого ставлення до природи, уміння приймати адекватні, розумні рішення по відношенню до природного середовища);

— *екологічні переконання* (інтелектуально обґрунтоване, емоційно пережите, морально усвідомлене ставлення до дійсності; принципи, життєві позиції, якими людина керується у своїй діяльності);

— *екологічна відповідальність* (це здатність і можливість свідомо, цілеспрямовано, добровільно турбуватися, передбачати, дотримуватися вимог діяльності в природному середовищі);

теорії розрізнені, епізодичні; обмежений обсяг нормативно-правової інформованості щодо гендерних взаємовідносин у суспільстві; поверхневий знання щодо особливостей гендерної та статевої ідентичності людини; відсутність активності та недостатня зацікавленість у вивченні та вирішенні проблем гендерного спрямування); низький рівень (визначення основних гендерних понять та термінів викликають труднощі; відсутність знань щодо основних ідей гендерної теорії; відсутність нормативно-правової інформованості щодо гендерних взаємовідносин у суспільстві; знання щодо особливостей гендерної та статевої ідентичностей людини залишаються на рівні визначення біологічної статі; інтерес до вивчення та вирішення проблем гендерного спрямування відсутній через нерозуміння сутності даної проблематики).

Особистісно-змістовний: високий рівень (визнання ідей гендерної рівності в публічній і приватній сферах життя особистості; відмова від усталених гендерних стереотипів щодо відносин статей у суспільстві; сформовані вірні уявлення про міжособистісне спілкування та відносини між статями; здатність до критичного самоаналізу, як представника певної статі та аналізу переваг та недоліків іншої статі); середній рівень (визнання ідей гендерної рівності або в публічній, або в приватній сферах життя особистості; часткова відмова від усталених гендерних стереотипів щодо відносин статей у суспільстві; сформовані вірні уявлення про міжособистісне спілкування та відносини між статями мають місце або в публічній, або в приватній сферах життя особистості; несистематичне звернення до критичного самоаналізу, як представника певної статі та аналізу переваг та недоліків іншої статі); низький рівень (неприйняття ідей гендерної рівності як в публічній, так і в приватній сферах життя особистості; відносини статей у суспільстві складаються під впливом усталених гендерних стереотипів; несформовані уявлення про міжособистісне спілкування та відносини між статями; повна відсутність критичного самоаналізу, як представника певної статі та аналізу переваг та недоліків іншої статі). Практико-поведінковий: високий рівень (відносини між статями у публічній та приватній сферах життя будуються на ідеях гендерної рівності; міжособистісне спілкування та відносини між статями засновані на повазі до іншої статі; у поведінці виражений прояв боротьби з гендерними стереотипами та статевою дискримінацією; активна і систематична участь у суспільній діяльності гендерної спрямованості; активізація особистісних ресурсів для вибору стратегії самовдосконалення і самореалізації у гендерних відносинах); середній рівень (відносини між статями будуються на ідеях гендерної рівності у публічній або у приватній сферах життя; міжособистісне спілкування та відносини між статями засновані на повазі до іншої статі лише в приватній (публічній) сферах життя; у поведінці виражений прояв боротьби з гендерними стереотипами та статевою дискримінацією, у взаєминах спостерігається обмежене коло осіб; пасивність і несистематична участь у суспільній діяльності гендерної спрямованості; недостатня мотивація щодо активізації особистісних ресурсів для вибору стратегії самовдосконалення і самореалізації у гендерних відносинах); низький рівень (відносини між статями будуються з ігноруванням ідей гендерної рівності; міжособистісне спілкування та відносини між статями в приватній (публічній) сферах життя засновані на ідеалізації власної статі та гендерній дискримінації; поведінка сформована під впливом гендерних стереотипів; свідомо відмова від участі у

суспільній діяльності гендерної спрямованості; повна відсутність розуміння необхідності активізації особистісних ресурсів для вибору стратегії самовдосконалення і самореалізації у гендерних відносинах). Таким чином, визначені вище критерії, їх показники та рівні сформованості по кожному з них дозволяють приступити до подальшого розв'язання завдань із досліджуваної проблеми, однією зі складових якої є діагностика сформованості гендерної культури студентської молоді.

**Резюме.** У статті визначено критеріїв сформованості гендерної культури студентської молоді: інформаційно-знаннєвий, особистісно-змістовний, практико-поведінковий. В результаті дослідження виявлено змістовну характеристику критеріїв сформованості гендерної культури та їх показників. Формування критеріїв відбувалось з урахуванням специфічних особливостей досліджуваного явища. Визначена сукупність критеріїв надає можливість визначення рівня сформованості гендерної культури студентської молоді. **Ключові слова:** гендерна культура, критерії, студентська молодь.

#### Література

1. Мунтян І. С. Гендерний підхід в професійній підготовці студентів вищих педагогічних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Іван Савельєвич Мунтян. – Одеса, 2004. – С. 90 – 91.

2. Терзі П. П. Формування гендерної культури студентів вищих технічних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Пилип Пилипович Терзі. – Одеса, 2007. – 236 с.

3. Харченко Л. Г. Соціально-педагогічні умови формування сучасних гендерних стереотипів у процесі соціалізації жіночої молоді: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / Л. Г. Харченко. – Луганськ, 2006. – 20 с.

Подано до редакції 16.03.2012

УДК 159.964

### РОЗВИТОК САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ТА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ЗАСОБАМИ АКТИВНОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ

*Камінська Анастасія Миколаївна,  
здобувач кафедри психології*

*РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку психології актуалізувалася потреба в удосконаленні фахової підготовки майбутніх психологів, адже ця професія пов'язана із роботою з людиною, що вимагає професіоналізму та творчості. Рівень професіоналізму визначається теоретичними знаннями, практичними вміннями й особистісною відкорогованістю. Майбутній психолог та педагог має звільнитися від особистісних психологічних проблем, які гальмують сприйняття іншої людини та взаємодію з нею.

**Аналіз досліджень і публікацій.** В працях Г.С. Абрамової, Г.О. Балла, О.Ф.Бондаренка, С.Д. Максименка, Н.І.Пов'якель, В.П. Панка, О.В. Татенка, Н.В.Чепелевої, Т.С. Яценко наголошується на необхідності постійного особистісного та професійного зростання, яке можливе лише за умов набуття досвіду власної психокорекційної практики при проходженні

рішення стосовно до неї (Е.В.Гірусов) [10, 109-121] та екологічні знання (Б.Т.Ліхачова, А.Н.Некос, Г.С.Тарасенко та ін.) [3, 56]. Цієї позиції дотримуються В.В.Барановський, Г.О.Бачинський, М.М.Кисельова, В.С.Крисаченко та ін.

Із погляду науковців Л.І.Юрченко, Б.Лихачова основними функціями екологічної свідомості, як однієї з форм суспільної свідомості, у життєдіяльності суспільства є [13, 230]:

- *пізнавальна* – з'ясовує дійсний характер соціоприродних відносин, причин глобальної екологічної кризи та пошук шляхів для її вирішення в інтересах як самої людини, так і природи;

- *розвивальна* – реалізує в процесі формування у людини уміння осмислювати екологічні явища, вибудовувати зв'язки й залежності, що існують у світі природи, робити висновки, узагальнення, давати рекомендації щодо гармонійних стосунків із природою;

- *виховна* – виховує в особи духовне та естетичне ставлення до природи, створює ґрунт для формування екологічної культури, екологічної відповідальності та екологічної поведінки як окремих індивідів, так і суспільства загалом;

- *нормативна* – розробка на основі пізнаності закономірностей розвитку системи "суспільство-природа" норм раціональної природо перетворюючої діяльності;

- *регулятивна* – забезпечує наявність певних мисленних механізмів раціонального управління взаємовідносинами суспільства та природи;

- *прогностична* – передбачає можливі негативні впливи, наслідки господарської діяльності та пошук засобів їх мінімізації або й цілковитого уникнення;

- *просвітницька* – усвідомлення природи як середовища існування людини і як естетичного удосконалення;

- *організаційна* – забезпечення та регулювання активної природозберігаючої діяльності людини;

- *світоглядна* – узгоджує цілі економічного та соціального розвитку суспільства з "вимогами" природи, сприяє засвоєнню суспільством та індивідом екосумісного змісту сенсу життя.

Головними завданнями формування екологічної свідомості Н.А.Негруца вважає вироблення в людини творчого мислення, яке б дозволяло їй ставити та реалізувати цілі, що відображають реальні стосунки людини й природи, використовуючи весь обсяг наявних знань [7, 41].

Протягом останніх років з'явилися наукові роботи, у яких розглядаються шляхи формування екологічної свідомості людини, зокрема учнів та студентів.

Так, Ф.А.Гісманова вважає, що формування екологічної свідомості проходить двома шляхами – стихійно, на основі щоденної практичної діяльності й свідомо, на основі цілеспрямованого процесу виховання і навчання в кожній сфері людської діяльності, а також через діалектичну взаємодію стихійного і свідомого в процесі пізнавальної, практично перетворювальної, комунікативної та ціннісно-орієнтаційної діяльності особистості [7, 43; 13, 230].

У свою чергу А.П.Сидельникова, О.В.Скребець переконані, що її ефективне формування у молоді відбувається в результаті вмілого поєднання навчального матеріалу екологічного змісту з практичною діяльністю,

відносин формується нове екологічне мислення людини. Крім того, науковець вважає, що екологічною свідомістю є не будь-яке відображення людьми свого ставлення до природи, а "лише" таке, котре спрямовано на забезпечення її життєво необхідних властивостей та збереження й удосконалення її середовища життя [1, 145-153].

Також Е.В. Гірусов відзначає, що з практичної точки зору екологічну свідомість часто-густо визначають як усвідомлення людиною (суспільством) загострення екологічної ситуації та негативних наслідків екологічної кризи; вміння та звичку діяти по відношенню до природи так, щоб не порушувати зв'язків і колообігів природного середовища; сприяти покращенню й охороні довкілля заради не лише нинішнього, а й майбутнього поколінь [13, 229].

У свою чергу О.М. Варго вважає, що екологічна свідомість відображає єдність суспільства й природи, розуміння спільного майбутнього й визначення власного місця людини в екосистемі.

Представник інвайроментології доктор Д. Сток (США) переконаний, що перебудова свідомості людини у ставленні до навколишнього середовища є важливою умовою збереження самої людини як біологічного виду. Подальша деградація свідомості людини призведе до того, що біосфера запропонує свій шлях розвитку, але вже без людини [9, 141].

На думку М.В. Хроленко тільки розвиток екологічної свідомості визначає поведінку людини, її діяльність, екологічну культуру [12, 3]. Через свідомість людина виявляє власне ставлення до свого середовища існування, здатна змінювати природу, пристосовувати її до власних потреб або сама пристосовується до навколишнього світу.

Отже, екологічна свідомість покликана протистояти стихійно належному людині прагненні до нічим не обмеженої експансії в природі

У наукових роботах російських психологів С.Д. Дерябо й В.А. Ясвіна виділено два типи екологічної свідомості: антропоцентричний і екоцентричний, і зазначено, що кожному етапу розвитку відносин людини й природи притаманний свій тип екологічної свідомості [9, 34-35].

*Антропоцентричний тип екологічної свідомості* базується на "винятковості людини", визнанні її найвищою й абсолютною цінністю, "свободі людини" від підкорення об'єктивним екологічним закономірностям природи, сприйняттю природи як об'єкта одностороннього впливу людини на неї, що призвело до екологічної кризи. *Екоцентричний тип екологічної свідомості* зорієнтований на відсутність протиставлення людини й природи, людина виступає не власником природи, а її однією зі складових частин. Взаємодія людини з природою побудована на принципі не порушення існуючої в природі екологічної рівноваги.

З погляду О.М. Лабезної основними особливостями свідомості екоцентричного типу, є [5, 33-34]:

- вищою цінністю проголошується гармонійний розвиток людини й природи;
- природа – самоцінність, яка має право на існування, незалежно від корисності або некорисності ("шкоди") для людини;
- світ людей не протиставляється світу природи, разом вони – елементи єдиної системи.

На думку науковців підґрунтям екологічної свідомості є екологічно доцільне ставлення до природи, уміння застосовувати науково обумовлені

психокорекційних груп, де майбутній фахівець набуває необхідних навичок самобізнання та самокорекції, вмінню аналізувати характер впливу особистісної проблематики на взаємодію з іншими людьми. Це дає можливість рефлексувати особливості міжособистісного спілкування, а також власні викривлення соціально-перцептивного сприйняття, які в свою чергу ускладнюють опанування професійними навичками.

**Мета статті** полягає в огляді теоретико-методологічної літератури в аспекті визначення критеріїв відкорегованої, самоактуалізованої, психологічно здорової людини. Ставиться акцент на виявленні внутрішніх детермінант психологічного здоров'я суб'єкта, яке є запорукою подальшої самореалізації, професіоналізму та розкриття творчого потенціалу практиків.

**Виклад основного матеріалу.** Психоаналіз започаткував у психології тенденцію до вивчення психічних розладів особистості. Психологічно здорових осіб, які відчувають щастя, задоволення від творчої самореалізації почали вивчати дослідники екзистенційно-гуманістичного напрямку (А. Маслоу, Е. Фромм).

Практичному психологу важливо розуміти, що закладено в основі психологічно здорового суб'єкта, які основні аспекти поведінки такої людини зумовлюють її внутрішнє гармонійне існування та адаптивну поведінку. А. Маслоу писав: «Базисом універсальної науки про людину має стати вивчення самоактуалізованої особистості» - психологічно здорової, відкорегованої людини. Особистість, яка самоактуалізується, за А. Маслоу, являє собою ідеал розвитку будь-якої людини, якими і мають бути в першу чергу психологи. Потреба в самоактуалізації – потреба в реалізації своїх здібностей і талантів, творчих потенцій, «втілення» себе [1]. За його словами в основі системи цінностей самоактуалізованої людини лежить її філософське ставлення до життя, згода із самою собою, зі своєю біологічною природою, прийняття соціального життя та фізичної реальності.

Близькими за спрямованістю є дослідження у сфері акмеології, що проводилися О.О. Бодальовим, започатковані Б. Г. Ананьєвим й В. М. Бехтерєвим, За словами вченого «акме – це найвищий для кожної людини рівень розвитку її фізичного здоров'я, розуму, почуття, волі, взаємодіючих таким чином, що вона досягає найбільшого результату, проявляючи себе як індивід, як особистість та як суб'єкт діяльності» [2, с. 41].

Для розв'язання поставленої мети визначимо поняття творчості та психологічного здоров'я людини. Згідно філософського словника творчість – «діяльність людини, що створює якісно нові матеріальні та духовні цінності» [3, с. 516]. Ідеалістична філософія розглядає творчість як вияв підсвідомих, ірраціональних сил, як містичну інтуїцію.

Невід'ємною складовою загального здоров'я є психічне здоров'я (mental health). Виокремлюються наступні складові психічного здоров'я:

- 1) усвідомлення та почуття безперервності, постійності та ідентичності свого фізичного і психічного «Я»;
- 2) почуття постійності та ідентичності переживань в однотипних ситуаціях;
- 3) критичність до себе та своєї особистої психічної діяльності та її результатам;
- 4) адекватність психічних реакцій силі та частоті середових дій, соціальним обставинам та ситуаціям;

- 5) здатність керувати своєю поведінкою у відповідності до соціальних норм (правил, законів);
- 6) здатність планувати власну життєдіяльність та реалізовувати її;
- 7) здатність змінювати спосіб поведінки в залежності від змін життєвих ситуацій та обставин [4].

Людина набуває певних якостей, які адаптують її до життя через соціалізацію, яка приймає участь у формуванні «Супер-Его». При цьому відіграють роль не лише соціальні вимоги, а також асимільовані батьківські цінності, які втілюються в умовних цінностях. Адаптованість до соціуму, до необхідності відкоригованої людини не торкається сутнісних аспектів її особистості. Психологічно здорова людина підкорюється прийнятим нормам в суспільстві тільки тому, що так легше жити, і не бажає витратити сили на боротьбу з несуттєвими справами, проблемами, що вигадані.

У глибинній психології Т. С. Яценко тлумачить психокорекцію, як «процес «довиховання» дорослої людини, що передбачає актуалізацію розумового, когнітивного потенціалу, розумових можливостей суб'єкта, який піддається психокорекції» [5, с. 25]. Відповідно, відкоригованою є та людина, що актуалізувала свій розумовий, когнітивний потенціал. У відкоригованої людини бажання та мета згармонізовані з засобами досягнення; вона приводить принцип задоволення та принцип реальності до гармонії через адаптованість до соціуму, до необхідності. Людина вміє отримувати задоволення від слідування принципу реальності.

Людина, яка навчиться вирішувати уявні проблеми, буде спроможна вирішувати реальні проблеми, пов'язані із кар'єрою, власним здоров'ям. Здорова людина в меншій мірі потребує допомоги інших, тому що вона намагається справлятися зі своїми особистими проблемами самостійно, менше залучає будь-кого до рішення своїх проблем особистісного характеру. При всій автономії від людей (оскільки особистісно не залежить) вона може, так як має потенціал, в більшій мірі, допомагати іншим людям, на фоні здорового мислення, без нав'язування (це не є її умовна цінність).

Людина, яка проходить особистісну психокорекцію, здатна до прийняття відповідальності, активна у пошуках рішень і сама відповідає за них, сама визначає та прокладає свій шлях у житті. Така людина достатньо сильна, щоб не залежати від думки інших людей, вона не шукає ані схвалення, ані любові, це підтверджує А. Маслоу: «...сама вірна, хоча і не єдина, дорога яка веде до такого роду автономності, до свободи від любові та поваги, – це повне задоволення потреб в любові та повазі» – А. Маслоу.

За словами В. Кандинського дійсний твір мистецтва «...живе, діє та приймає участь у створенні духовної атмосфери» [6, с. 61]. Мистецтво – одно з найважливіших засобів виховання душі (Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, О. О. Ухтомський).

Низка дисертацій виконаних у рамках наукової школи академіка НАПН України Т. С. Яценко презентує психокорекційну спроможність психоаналітичної роботи з використанням художніх творів, зокрема дослідження Б. Б. Іваненко, А. Е. Мелоян, О. Г. Стасько, Л. Л. Бондаревської, Т. В. Горобець, С. Г. Харенка, Н. В. Шавровської, І. В. Чернухи.

В рамках розробленого Т. С. Яценко методу активного соціально-психологічного навчання (АСПН) використовуються різні методи роботи з малюнками. На особливу увагу заслуговує методика психоаналізу комплексу

Г. П. Пустовіт переконаний, що суть її полягає в тому, що це неперервний процес засвоєння знань, умінь, понять, цінностей, спрямований на осмислення взаємозв'язків між людьми, їх культурою й навколишнім середовищем, який сприяє прийняттю екологічно доцільних рішень, засвоєнню відповідальних правил поведінки в навколишньому середовищі [9, 59]. Він вважає, що одними із основних завдань екологічної освіти є набуття, закріплення екологічних знань та усвідомлення суспільством того, що природні багатства не безмежні. Сучасне суспільство не має права жити за рахунок майбутніх поколінь. Тому влучним є вислів А. де Сент-Екзюпері: "Ми не отримуємо в спадщину Землю від пращурів, ми отримуємо її в борг від наших дітей!" [11, 355].

Російські науковці С. Д. Дерябо та В. А. Ясвін зазначають, що основна мета екологічної освіти полягає у формуванні екоцентричного типу екологічної свідомості, готовності відповідально ставитися до навколишнього природного середовища, виховання екологічно усвідомленої поведінки, знань, прав і обов'язків громадян. Тому, екологічна свідомість – це складне структурне утворення, у якого є багато різних форм і рівнів свого існування та функціонування.

На думку М. Г. Складановської, під поняттям "екологічна свідомість" слід розуміти не просто відношення до природи і сукупність уявлень про взаємозв'язки в середині системи "людина-природа", а більш високий рівень розвитку людської свідомості і самосвідомості, її світоглядний аспект, який значною мірою відповідає поняттю "екологічний" і характеризується усвідомленням життя як великої цінності для будь-якої істоти, "благоговінням перед життям". Вона наповнює глибиною суттю кожен вчинок людини, виявляє його моральний аспект [6, 52].

За О. І. Салтовським, екологічна свідомість є відтворенням людьми екологічних умов життя і відносин між суспільством і природою у вигляді екологічних теорій, ідей, уявлень, що відображають ставлення до природи в дану історичну епоху [13, 229].

Ряд інших учених (С. Д. Дерябо, Д. І. Кавтарадзе, В. А. Ясвін та ін.) визначають екологічну свідомість, як сукупність екологічних уявлень (індивідуальних і групових) про взаємозв'язки в системі "людина-природа" і в самій природі; стратегії та технології взаємодії з навколишнім природним середовищем; життєві цінності етичного плану, які спонукають до формування екологоорієнтованих цінностей, як особливу форму свідомості, що можна сформулювати лише в процесі діяльності [4, 8-13].

З позиції науковців О. М. Галаєвої і М. Л. Курок екологічна свідомість є відображенням людьми способу їхнього ставлення до природи. Вони зазначають, що під нею прийнято розуміти відображення в ідеальних формах (поняттях, судженнях, законах, теоріях, науках та ін.) взаємних зв'язків біологічних організмів і людського суспільства з природним середовищем.

Російський теоретик соціальної екології Е. В. Прусов вважає, що екологічна свідомість – це сукупність поглядів, теорій та емоцій, які відображають проблеми співвідношення (співіснування) суспільства та природи в розумінні оптимального їх вирішення відносно конкретних потреб суспільства і можливостей природи [13, 229].

Цієї позиції дотримується й дослідник Е. В. Гірусов, який зазначає, що екологічна свідомість регулює відносини людини й природи щодо потреб суспільства й можливостей природи, а також вказує, що на основі таких



питанням охорони навколишнього середовища, наголошує на необхідності екологічної освіти та виховання на всіх рівнях, які в свою чергу повинні формувати у населення екологічну свідомість, навички та поведінку необхідні для збереження навколишнього світу.

Вирішення екологічних проблем планети можливе завдяки формуванню екологічної свідомості суспільства екоцентричного типу тому, що свідомість виражає поведінку людини, її діяльність, екологічну позицію, екологічну культуру, що у свою чергу сприятиме ефективній боротьбі з причинами, а не з наслідками екологічного неблагополуччя. Людина не зможе бути байдужою до природного навколишнього середовища, в якому вона живе.

**Аналіз наукових джерел** засвідчує, що в Україні і за її межами було проведено низку досліджень присвячених проблемі екологічної свідомості. Питання виникнення, розвитку й значення екологічної свідомості в регулюванні відносин суспільства й природи розглядають не лише педагоги, але філософи й психологи, зокрема такі, як Р.В. Біджієва, А.І. Валітова, С.Д. Дерябо, Т.В. Іванова, Т.П. Казначеева, В.О. Скребець, В.А. Ясвін та ін.

Значну увагу психолого-педагогічним проблемам розвитку екологічної свідомості приділяли С.Д. Дерябо, В.О. Скребець, А.М. Львовчкіна, О.С. Мамешина, Ю.М. Швалб, В.А. Ясвін; теорії і практиці формування екологічної свідомості О.М. Захлебний, І.Д. Зверев, І.Т. Суравегіна та ін.

Протягом останніх років з'явилися дисертаційні роботи в яких висвітлені питання психологічних умов формування та розвитку екологічної свідомості старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів (І.О. Сяська) та у системі позашкільної освіти (О.С. Мамешина, І.І. Шлімакова), студентів природничих факультетів у процесі навчально-виробничої практики (Ю.О. Саунова), майбутніх учителів початкових класів (М.В. Хроленко) та розвитку екологічної свідомості підлітків-учасників скаутського руху (Т.О. Євдокімова).

**Формування цілей роботи.** Загострення протиріч у взаємовідносинах суспільства і природи та погіршення екологічної ситуації в світі викликає тривогу, оскільки може призвести до катастрофічного порушення екологічної рівноваги. Вихід із даної ситуації вимагає суттєвих соціальних та економічних перетворень, значних капіталовкладень, об'єднання зусиль усього людства. Вагоме місце в гармонізації цих взаємовідносин може настати лише в результаті формування екологічної свідомості суспільства, а особливо підростаючого покоління. Тому велику увагу потрібно приділити формуванню екологічної свідомості учнів і студентів-біологів під час організації позакласної еколого-натуралістичної роботи у школі та ВНЗ.

У зв'язку із окресленими завданнями постає питання у пошуку ефективних засобів, форм і методів організації навчально-виховного процесу, які сприятимуть розвитку мислення, ціннісної сфери, набуття навичок і вмінь практичного вирішення проблем навколишнього середовища, соціального досвіду, формування індивідуальної і колективної відповідальності за стан природи.

Метою нашої статті є розкриття сучасних підходів до визначення поняття "екологічна свідомість", структури, показників сформованої екологічної свідомості. Розкриття досвіду формування екологічної свідомості в студентів-біологів.

**Результати дослідження.** Розглядаючи питання екологічної освіти

тематичних малюнків (не менш 38), виконаних одним автором у досить короткий проміжок часу. Психодіагностика комплексу психомалюнків дозволяє дослідити інфантильні тенденції психіки, що сприяє вивченню внутрішньої детермінованості особистісних проблем суб'єкта через об'єктивування логіки несвідомого, «підкореної інфантильним інтересам «Я».

Серед психокорекційних методів виділяється методика діагностико-корекційної роботи з неавторськими малюнками. В останні роки Т. С. Яценко для глибокого пізнання психіки людини використовує в якості «неавторських» робіт художні твори, зокрема картини М. Реріха «Мадонна Лаборіс», картини Д. Варрена, Я. Йерки, Д. Тодда та ін.

З метою ілюстрації діагностико-корекційної роботи з неавторськими малюнками наведемо фрагмент роботи психолога (П.) з протагоністом (В.) з використанням картини М. Реріха «Мадонна Лаборіс».

П: Що привертає Вашу увагу на цьому малюнку?

В: Перш за все Мадонна.

П: Які почуття вона в Вас викликає?

В: Вона - це щось високе, святість, до якої можна прагнути та ніколи не досягнеш.

П: Чи відчуваєте Ви подібні почуття сама до себе?

В: Не думаю.

П: Якщо Вас це так вабить, то, мабуть, Вам це знайоме з вашого особистого досвіду? Якщо це так, то в якому ракурсі? Ви це відчували у церкві, чи у своїх діяннях, або зі сторони когось близького до Вас або у Вашій сім'ї, або в особистому житті?

В: В моєму досвіді є така святість, вона є у моєї мами.

П: Але Ви чомусь вважаєте, що не дотягуєте до цього образу. Це так і є реально чи ці почуття тільки мама могла у Вас викликати?

В: Мама викликає і викликала в дитинстві, мабуть.

П: Вона жива?

В: Так, вона жива. Мабуть, це давні та забуті почуття.

П: Ваші відносини вже були овіяні не такою високістю та святістю, чи чистотою?

В: Я думаю, що зруйнувала це.

П: Тобто у Вас є почуття провини, що самі зруйнували це? Тоді у Вас є щось від цієї фігурки (вказує на схилену фігурку у неклі), яка обтяжена якимись почуттями, думаю, ви самі скажете якими?

В: Дійсно, є почуття провини та відірваності від цієї святості і падіння кудись вниз.

П: Я, можливо, випадково показала на цю фігурку. Все таки де ж Ви знаходитеся?

В: Мені знайоме відчуття і там, і там.

П: В дану мить Ви де? Якщо брати в контексті стосунків між Вами та мамою.

В: Мабуть, на шляху до Раю (вказує на фігурку на шарфі).

П: Тут або нижче?

В: Може, посередині, може нижче. Це, як у математиці, можна наближатись скільки завгодно близько, але все одно не наблизишся.

П: Тобто є такі відчуття з матір'ю? Щось вже трапилось, що не наблизишся. Через її високість чи через те, що Ви не впізнаєте в матері вже ту

високу доброзичливість, яка була? Якись інші якості з'явилися, і тому Ви остерігаєтесь наблизитись? Чи через те, що цей образ залишається дуже високим до цього часу і тому наближення до нього, якщо Ваше відчуття дисонує з тим, як ви сприймаєте маму, дійсно важке?

В: Розумом я можу зрозуміти, що можна наблизитися, що можна вирішити якись проблеми, перебуваючи психологом. Скоріше несвідомо, я вважаю, що це неможливо вирішити.



Рис. 1 Картина М. Реріха «Мадонна Лаборіс»

П: Тобто раціонально Ви вважаєте, що будь-яку проблему можна вирішити?

В: Вирішувати.

П: Вирішувати, а отже є надія на вирішення. Але ірраціонально, тобто несвідомо відчуваєте, що є певного роду проблематика во вземах, яка в принципі не може бути вирішена. Це тоді може охолоджувати загалом Ваші ініціативи у наближенні до матері?

В: Так.

П: Вона імпотує активність?

В.: Звичайно.

П.: Таким чином, ми вийшли на те, що у Вас самій є якись охолоджуючі моменти, щоб активно наближатись до неї. Чи був період, коли ще охолоджуючої нотки не було?

В: Мабуть, був більш сприятливий період, а потім почалися дитячі образи.

Використання в контексті роботи з неавторським малюнком – картини М. Реріха «Мадонна Лаборіс» – дозволило дослідити об'єктні відношення, які мають здатність переноситися в актуальну ситуацію, та їх проекції, що мають чуттєво-інфантильний характер, що деструктує особистісну взаємодію.

Сутність особистісної проблеми полягає у існуванні неусвідомлюваної суб'єктом «логіки несвідомого» поряд з проголошеною ним «логікою свідомого», які сутнісно відрізняються одна від іншої. З позиції психодинамічної теорії, особистісна проблема – це така проблема, «яку суб'єкт

– М.: Аспект Пресс, 2001. – 384 с.

2. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г. А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 92-100.

3. Беккер-Глош В. Арт-терапия в Аликсандреровской психиатрической больнице Мюнстера / В. Беккер-Глош, С.Бюлов // Исцеляющее искусство: журнал арт-терапии. – 1999. – № 1. – С.42-58.

4. Кондрашова В. П. Некоторые психологические показатели адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в вузе / В. П. Кондрашова // Вопросы вузовской педагогики, психологии и дидактики. – Воронеж, 1972. – С. 111-133.

5. Лебедева Л. Д. Педагогические основы арт-терапии в образовании учителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Лебедева Людмила Дмитриевна. – М.: РГБ, 2003. – 383 с.

6. Левківська Г. П., Сорочинська В. Є., Штифурак В. С. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти: Навч. посібник для вищих навч. закл. / Міністерство освіти і науки України. Науково-методичний центр вищої освіти / Г. П. Левківська, В. Є. Сорочинська, В. С. Штифурак. – К., 2001. – 128 с.

7. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / Вадим Артурович Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 485 с.

8. Селіверстов С. І. Деякі проблеми адаптації студентів першого курсу у вищому навчальному закладі / С. І. Селіверстов // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. – К.: ІЗМН. – 1997. – Вип. 10. – С. 135-140.

9. Скафа О. І., Лосева Н. М., Мазнев О. В. Наукові засади методичного забезпечення кредитно-модульної системи навчання у вищій школі: Монографія/ О. І. Скафа, Н. М. Лосева, О. В. Мазнев. – Донецьк: Вид-во Дону, 2007. – 340 с.

Подано до редакції 12.03.2012

УДК 378:37.033+502

### ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ, ЗМІСТУ, СТРУКТУРИ

Сорочинська О. А.

**Вступ.** Швидкі темпи розвитку науки й техніки, бурхливе зростання промислового виробництва, активне втручання і необґрунтованість дій людини щодо природного середовища, прагнення якомога більше взяти від неї задля задоволення своїх потреб призвели до глобальної екологічної кризи. Природа вже не в змозі нейтралізувати наслідки господарсько-екологічної діяльності людини. Тому, екологічні проблеми залишаються одними з найактуальніших проблем людства.

У зв'язку з цим було проведено кілька міжнародних конгресів, симпозіумів (Белград, 1975; Тбілісі, 1977; Москва, 1987), семінарів, конференцій (Париж, 1968; Москва, 1986; Чехословаччина, 1979 і 1985; Польща, 1985 і 1986 та ін.), на яких зазначалося, що чинне місце у вирішенні глобальних екологічних проблем відводиться розвитку системи освіти.

Міжнародний форум XX ст. в Рю-де-Жанейро (1992 р.), присвячений

7. Мотиваційний поштовх	<ul style="list-style-type: none"> <li>• створення сприятливого соціально-психологічного клімату в групі;</li> <li>• підвищення мотивації навчання, пов'язане з актуалізацією життєвих планів, мріями щодо професійної самореалізації</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• гра «Художник»;</li> <li>• вправа «Новосілля»;</li> <li>• малювання своїх автопортретів з поселенням їх у спільно побудованій дім;</li> <li>• вправа «Моя майбутня самореалізація»;</li> <li>• вправа «Життєво важливі цілі»;</li> <li>• бесіда «Моє відношення до майбутньої професії»</li> </ul>
-------------------------	--	---

Арт-терапевтична програма, що сприяє успішному проходженню адаптації студентів-першокурсників до ВНЗ як правило розрахована на 8-10 занять. Саме за цей період (протягом перших двох місяців) студенти зможуть адаптуватися до нових умов ВНЗ, а арт-терапія зробить цей процес менш безболісним і приємним.

**Висновки з даного дослідження.** Запропонована арт-терапевтична програма адаптації може використовуватися в роботі для підвищення рівня адаптації першокурсників ВНЗ, а також її можна рекомендувати психологічним службам для застосування у ВНЗ, коледжах і ліцеях при проведенні психокорекційної роботи, спрямованої на допомогу першокурсникам.

**Перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Потребує подальшого дослідження проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи до розробки арт-терапевтичних корекційних програм для молодших школярів.

**Summary.** The article is devoted to the study of adaptation features the first-year students to university. The content and nature of the concepts of «adaptation», «social-psychological adaptation». The main difficulties of the adaptation period. The program of training the first-year students adapt to university. **Keywords:** art therapy, the first-year students, university, training.

**Резюме.** Стаття посвящена изучению особенностей адаптации студентов-первокурсников к высшему учебному заведению. Раскрыто содержание и суть понятий «адаптация», «социально-психологическая адаптация». Определены основные трудности адаптационного периода. Представлено программу тренинга адаптации студентов-первокурсников к высшему учебному заведению. **Ключевые слова:** арт-терапия, студенты-первокурсники, высшее учебное заведение, тренинг.

**Резюме.** Стаття присвячена вивченню особливостей адаптації студентів-першокурсників до вищого навчального закладу. Розкрито зміст і суть понять «адаптація», «соціально-психологічна адаптація». Визначено основні труднощі адаптаційного періоду. Представлено програму тренінгу адаптації студентів-першокурсників до вищого навчального закладу. **Ключові слова:** арт-терапія, студенти-першокурсники, вищий навчальний заклад, тренінг.

#### Література

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Галина Михайловна Андреева.

сам не може розв'язати внаслідок неусвідомленості її передумов, каузальних аспектів, пов'язаних із внутрішньою, стабілізованою суперечністю» [5, с. 33]. Особистісна проблема проявляється у агресивності, тривожності, немотивованому страху, актуалізації почуття меншовартості, пасивності, блокуванні творчого потенціалу та здатності до самореалізації. «Логіка несвідомого» є когнітивною основою системи психічних захистів, які забезпечують інтеграцію психіки на суб'єктивних ілюзорних засадах і підпорядковуються єдиному механізмові: «від слабкості до сили». Саме тому необхідним є виявлення суперечливих тенденцій психіки на спонтанному матеріалі суб'єкта, що неможливо без пізнання психічних захистів [7]. Психічні захисти мають дві форми: базальну та ситуативну. Шляхом виявлення логіки несвідомого при максимальному нівелюванні зовнішньої стимуляції ситуативних захистів, в чому допомагають введені групові принципи, що створює атмосферу психологічної безпеки, щирості, стає можливим пізнання психологічних захистів. Едіпальна залежність каталізує формування базальної форми захисту (несвідоме утворення). Захисти злиті з едіпальним періодом, з негараздами, які пережила людина, тому засоби та способи надання «допомоги» «Я» в досягненні соціального успіху мають інфантильне забарвлення, що ослаблює просоціальну спрямованість і успішність поведінки суб'єкта та задають тенденцію «до слабкості». Забезпечення відчуття сили «Я» створюється ілюзорними способами для реалізації інфантильних детермінант, які прикриваються просоціальною доцільністю поведінки [8].

Психологічні захисти покликані врятувати «Я» від дисгармонії, адже існують інтереси потягів «Ід» (задоволення потреб інфантильного «Я», згідно глибинних цінностей, основа яких закладається в едіпальний період батьками), які не відповідають соціальним обмеженням з одного боку, з іншого боку – необхідністю спрямування зусиль «Я» на просоціальні орієнтири (декларовані «Супер-Его»).

Свідоме з несвідомим існують в єдності, і розглядаються у практиці психодинамічного підходу по трьох рівнях: теоретико-методологічному (структурний), функційно-інструментальному та енергетичному, що існують в нерозривному взаємозв'язку. Усвідомлення суб'єктом енергетичної різноспрямованості цих двох сфер дозволяє людині розширити можливості власного потенціалу, за рахунок особистісного вдосконалення. Людина стає більш мудрою, гармонійною, зрілою, в неї знижується тривога, страх, імпульсивність, вона стає самокерованою. У неї з'являється можливість вибору тієї чи іншої поведінки, прогнозування її результатів, а також можливість упереджувати повторення пережитого травматичного досвіду минулого, що сприяє просоціальній орієнтації та більш ефективній професійній самореалізації. Як стверджує А. Маслоу, невротичний антагонізм між «Ід», «Его» та «Супер-Его» у психологічно здорових (самоактуалізованих) людей подоланий і трансформований у відносини синергії та співпраці.

**Висновки.** В статті висвітлено актуальну та важливу проблему розвитку самореалізації та професіоналізму майбутніх психологів. Визначено критерії самоактуалізованої, відкорогової, психологічно здорової людини. З позиції психодинамічної теорії, дано визначення особистісній проблемі та формам її прояву. Розглянуто взаємозалежність свідомого та несвідомого, та можливість пізнання останнього лише через пізнання базальних психічних захистів при максимальному нівелюванні зовнішньої стимуляції ситуативних захистів, в

чому допомагають введені групові принципи, що створює атмосферу психологічної безпеки, ширості, стає можливим пізнання психологічних захистів. Використання в контексті роботи з неавторським малюнком – картини М. Реріха «Мадонна Лаборіс» – дозволило дослідити об'єктні відношення, які мають здатність переноситися в актуальну ситуацію, та їх проєкції, що мають чуттєво-інфантильний характер, що деструктує особистісні взаємодії. У подальших дослідженнях є намір використовувати художні твори різних напрямків (образотворчі, літературні твори) для глибинного пізнання психіки людини в її взаємозалежностях свідомого та несвідомого саме при груповій роботі за унікальним методом АСПН, розробленим Т. С. Яценко. Проходження груп АСПН дозволяє наблизитися до особистісної відкорогованості шляхом виявлення глибинно-психологічних передумов особистісної проблеми.

**Резюме.** Статтю присвячено визначенню характеристик психологічно здорової особистості, які описані в психологічній літературі, а також можливостей наближення до них через проходження груп активного соціально-психологічного навчання (АСПН) за рахунок розширення самосвідомості та розкриття сутності та усвідомлення суб'єктом різноспрямованості двох сфер психіки: свідомого та несвідомого, що сприятиме в подальшому самореалізації та розкриттю творчого потенціалу.

**Ключові слова:** психічне здоров'я, свідоме, несвідоме, активне соціально-психологічне навчання, творчість.

**Резюме.** Статья посвящена определению характеристик психологически здоровой личности, которые описаны в психологической литературе, а также возможностей приближения к ним при прохождении групп активного социально-психологического обучения (АСПО) за счет расширения самосознания и раскрытия сущности и осознания субъектом разнонаправленности двух сфер психики: сознательного и бессознательного, что будет способствовать дальнейшей самореализации и раскрытию творческого потенциала. **Ключевые слова:** психическое здоровье, сознательное, бессознательное, активное социально-психологическое обучение, творчество.

**Summary.** The article is dedicated to the determine of characteristics of the mental health person, which described in psychological literature, and their approaching on taking the active socio-psychological education (ASPE) groups by broadening of the self-conscious and essence opening and realizing by fellow of different orientation of the two state of mind sphere: the conscious and the unconscious. This will promote subsequent realization and opening of creative potential. **Keywords:** the mental health, the conscious, the unconscious, the active socio-psychological education, the creation.

**Література**

1) Маслоу А. Самоактуализированные люди: Исследование психологического здоровья // Мотивация и личность / Пер. с англ. – СПб.: ИХТИК, 1999.  
 2) Бодалёв А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. — М.: Флинта: Наука, 1998. — 168 с.  
 3) Філософський словник / За ред. Члена-кореспондента АН УРСР В. І. Шинкарука. – Київ, 1973. – 600 с.  
 4) Большой психологический словарь / Сост., общ. ред. Б. Г. Мещеряков,

	ВНЗ; • виникнення позитивних емоцій у групі, поліпшення стосунків між усіма одногрупниками	• вправа «Налаштуйся на успіх»; • вправа «Подолай свій страх»; • малювання страхів, пов'язаних із навчанням
4. Стратегія успішного навчання (продовження)	• розвиток умінь саморегуляції; • налаштування на позитивні відчуття від отримання нових знань	• дискусія «Розблокуй інформаційний потік»; • етюд «Казка»; • подолання намальованих раніше страхів на нових малюнках; • вправа «Театр дотиків»; • вправа «Мій успіх у діяльності»
5. Засвоєння норм студентського середовища	• інформування про особливості навчання у ВНЗ; • формування позитивного ставлення до себе і до інших людей	• вправа «Як стати своїм»; • малювання відчуттів різними кольорами; • вправа «Незалежна поведінка»; • психогімнастика (етюд «Битва»); • «Смішний малюнок» із заплющеними очима; • вправа «Гармонійний танок»
6. Освоєння соціально-психологічного простору університету	• отримання приємних відчуттів від спілкування з людьми; • розвиток дружніх стосунків у групі	• вправа «Подолання страху спілкування з викладачами»; • довільне малювання під музику; • гра «Відгадай настрої»; • психогімнастика (етюд «Сновидіння»); • рольова дискусія «На парі, у комп'ютерному класі, в бібліотеці»

- зменшення рівня тривожності, страхів перед навчанням, неадекватної самооцінки, невпевненості у собі.

Основними принципами роботи в арт-терапевтичній тренінговій програмі виступають:

- принцип «безпеки», що має на меті розкриття внутрішнього світу особистості і прийняття самого себе й інших членів групи;
- принцип «тут і тепер», який полягає у переживанні й усвідомленні проблем власного існування і способів їх вирішення під час конкретної роботи в групі;
- принцип «персоніфікації» висловлювань, котрий полягає у тому, що висловлювання кожного з членів групи ведеться від власного імені і не зумовлює оцінювання вчинків і думок інших членів групи;
- принцип «конфіденційності», який передбачає збереження інформації про учасників групи.

Пропонуємо авторську програму адаптації студентів до ВНЗ, де в якості основних технік були використані арт-терапевтичні технології, елементи музикотерапії, казкотерапії, рольової дискусії тощо (таблиця 1).

Таблиця 1

**Програма тренінгу адаптації студентів-першокурсників до ВНЗ**

Заняття	Мета	Техніки та вправи
1. «Знайомство»	<ul style="list-style-type: none"> <li>• виявлення в учасників тренінгу типові для першокурсників очікування, ілюзії, переживання і труднощі, пов'язані з процесом адаптації ВНЗ;</li> <li>• створення позитивної атмосфери</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• обговорення і прийняття правил тренінгових занять;</li> <li>• діагностика адаптаційних проблем за допомогою проєктивних тестових методик «Моя група», «Що мені подобається в університеті»;</li> <li>• бесіда «Враження від університету»</li> </ul>
2. Стосунки в групі	<ul style="list-style-type: none"> <li>• зняття в першокурсників напруги;</li> <li>• виявлення студентів, які дружать між собою в групі</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• робота з адаптаційними проблемами раціонального характеру;</li> <li>• презентація спільного «Малюнку групи»;</li> <li>• «Казка про друга»;</li> <li>• вправа «Компліменти»;</li> <li>• етюд «Момент відчаю»</li> </ul>
3. Стратегія успішного навчання	<ul style="list-style-type: none"> <li>• налаштування на отримання позитивних відчуттів від навчально-виховного процесу у</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• інформування першокурсників про специфіку занять у ВНЗ, знаходження особистісних сенсів у процесі навчання;</li> </ul>

В. П. Зинченко. – СПб.: прайм-Еврознак Нева: Олма – Пресс, 2004. – 672 с.

5) Яценко Т.С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2006. – 382 с.: іл.

6) Кандинский в. О духовном в искусстве. – Ленинград, 1989. – с. 68.

7) Яценко Т.С., С.М. Аврамченко С.М., С.Ш. Раджабова. Психокорекція засобами психомалюнку. – К.: Марич, 2009. – 59 с. – (серія «бібліотека соціального працівника»).

8) Яценко Т.С. Методологія взаємозв'язків свідомого і несвідомого в контексті проблеми адаптації суб'єкта до соціуму // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. Зб. статей. – Ялта: РВВ КГУ, 2009. – Вип.21. – Ч.1. – С. 28-44. – 219 с.

Подано до редакції 16.03.2012

УДК 377.36

**ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ КОЛЕДЖІВ: СТРУКТУРНИЙ ПІДХІД**

*Каплун Ірина Василівна,  
аспірант*

*Тернопільський національний педагогічний  
університет ім. В. Гнатюка, м. Тернопіль*

**Постановка проблеми.** Сучасне соціальне замовлення в системі професійної освіти, яке пов'язане зі складними процесами в економічній галузі, з інтеграцією України у світове співтовариство, а також технологізація та інформатизація виробництва диктують необхідність удосконалення професійної підготовки спеціалістів інженерно-технічного профілю, зосередженості на формуванні в них ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності та власної індивідуальності, прагнення до професійного та особистісного самовдосконалення, самореалізації. Якість профілі підготовки цих спеціалістів в сучасних умовах визначається і рівнем профі ідентичності, яка забезпечує самоприйняття себе як професіонала, швидку адаптацію до нових умов діяльності, мобільність, творчий підхід до вирішення професійних завдань.

Проблема профі ідентичності майбутнього фахівця є однією з актуальних у сучасній науці, оскільки життєвий успіх, рівень професійної самореалізації особистості залежать від результатів ідентифікаційних процесів. Принципово важливим для вирішення цього завдання є юнацький вік, коли криза ідентичності закінчується або становленням «дорослої ідентичності» й розвитком, або інфантильністю і подальшою життєвою неспроможністю. Крім того, актуальність нашого дослідження визначена освітньою та соціальною потребою у фахівцях, які прагнуть до самоактуалізації.

На нашу думку, саме у процесі фахової підготовки відбуваються якісні зміни в професійному розвитку особистості, і саме в цей період формуються основні ідентифікаційні характеристики, які визначають її схильність до певної професії. Щоб ці характеристики розвинути і закріпити, необхідно чітко визначити і описати структурні компоненти профі ідентичності майбутнього фахівця технічного профілю.

**Аналіз останніх досліджень.** Професійну ідентифікацію як педагогічну

проблему досліджували О.А.Волкова, Е.Ф.Зеєр, В.Я.Ляудіс, П.І.Підкасістий, Н.В.Самоукіна, В.А.Сластьонін, С.Д.Смирнов та ін. Особливості побудови навчально-виховного процесу відповідно до сучасних вимог професійної підготовки фахівців у вищій школі висвітлені у працях Н.Г.Ничкало, С.О.Сисоевої, В.Ф.Орлова, О.М.Пехоти, Н.А.Побірченко та ін.

Для нас важливим є аспект формування профієнтності на етапі професійно-педагогічної підготовки студентів коледжу, тому в ході теоретичного аналізу були вивчені дослідження Л.Б.Шнейдер, А.А.Шатохіна, Л.Г.Матвєєвої, У.С.Родигіної, І.М.Кулезньової, М.В.Панфілової, Т.Ю.Скибо та інших, у яких підкреслюється, що професійна ієнтність розвивається в ході навчання і саме професійна освіта є одним із витоків її формування. У працях Г.О.Балла, Л.С.Виготського, Н.Л.Коломінського, Г.С.Костюка, С.Д.Максименка, С.І.Подмазіна, В.В.Рибалки, С.Л.Рубінштейна, В.А.Семиченко, О.В.Сухолинської, І.С.Якиманської та інших знаходимо аналіз особистісного підходу, який можна розглядати як одну з умов формування ієнтності у процесі навчання.

У роботах Б.Г.Ананьєва, А.А.Реана, В.А.Сластьоніна, В.С.Мухіної, І.С.Кона та інших студентство розглядається як особлива соціально-психологічна і вікова категорія, для якої характерним є формування центральної форми єгоієнтності («дорослої ієнтності»), котра визначає якість їх подальшого життя, у тому числі і професійного.

Однак попри різносторонній огляд проблеми неузгодженими залишаються погляди на структуру професійної ієнтності, зокрема майбутніх фахівців у галузі професійно-технічної освіти.

**Мета дослідження:** визначити та обґрунтувати структурні компоненти професійної ієнтності студентів технічних коледжів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Вивчення профієнтності було започатковане у зарубіжній психології (Д.Сьюпер, Дж.Холланд, Ф.Вондрак, Д.Блуштейн та ін.). Російські та вітчизняні дослідники звернулися до вказаної проблеми лише в кінці 90-х рр. минулого століття. Найбільш вагомими роботами в даній галузі належать Є.П.Єрмолаєвій, Л.Б.Шнейдер, Ю.П.Поваренкову, Н.Л.Івановій, М.М.Абдулаєвій та ін., котрі продемонстрували, що людина дійсно реалізує і розвиває свою ієнтність у професійній сфері. Чимало дослідників (А.М.Лукіячук, Л.Г.Матвєєва, У.С.Родигіна та інші) вказують на важливість набуття і розвитку професійної ієнтності саме у період фахової підготовки.

У сучасних дослідженнях професійна ієнтність трактується у трьох значеннях: як провідна тенденція професійного становлення особистості; як показник рівня розвитку суб'єкта професійного шляху; як динамічне утворення, що змінюється під впливом низки факторів, провідним з яких є професійне навчання [5].

Становлення і належний розвиток професійної ієнтності дає змогу молодому поколінню уникнути труднощів щодо усвідомлення себе як майбутнього фахівця, самопізнання власної особистості, формування уявлень про професійну діяльність, і, як стверджує А.К.Маркова [9], сприяє легкій адаптації до швидких освітніх, професійних та суспільних змін. Сформована профієнтність повинна стати внутрішнім джерелом професійного розвитку та особистісного росту суб'єкта. С.В.Чорний [13, с. 36–39] такий варіант називає «істинною» профієнтністю, яка є результатом успішного

інноваційну педагогічну технологію, що зберігає здоров'я, відповідає критеріям концептуальності, системності, керованості, ефективності, відтворюваності [5].

Арт-терапія звернена до сильних сторін особистості, вона володіє дивовижною властивістю внутрішньої підтримки та відновлення цілісності людини [3].

Л. Лебедева приділяє значну увагу можливостям арт-терапії в освіті з метою супроводу та підтримки розвитку дітей. На нашу думку, арт-терапія може виступати своєрідним супроводжувальним фактором, що зможе підтримати студентів-першокурсників у процесі їхньої адаптації до ВНЗ.

Словосполучення «арт-терапія» в педагогічній інтерпретації розуміється як турбота про емоційне самопочуття і психологічне здоров'я особистості, групи, колективу засобами художньої діяльності (спонтанний малюнок у поєднанні з іншими видами творчості: казкою, грою, музикою тощо) [5]. Наголошуємо, що малювання виступає провідним видом діяльності у процесі арт-терапевтичних адаптаційних занять зі студентами-першокурсниками, а ігрова терапія (рольові ігри), драмотерапія (елементи психогімнастики М. Чистякової), казкотерапія (казки Т. Зінкевич-Євстигнєєвої) – допоміжні психотерапевтичні технології.

Арт-терапія може бути з успіхом використана у навчально-виховному процесі ВНЗ, оскільки не вимагає спеціальних знань у галузі психотерапії та глибокої психології, професійної художньої освіти, таланту й особливого досвіду образотворчої діяльності, а також додаткових витрат часу. Спеціально розроблені програми адаптації для студентів-першокурсників ми рекомендуємо проводити один раз на тиждень протягом 1,5-2-х годин.

Арт-терапевтична група характеризується обмеженою кількістю учасників (8-12 чоловік), безпосередніми контактами, розподілом ролей і позицій, а також постійним складом. Якщо мова йде про студентську групу, допускається більша кількість студентів, оскільки практично весь період навчання вони проводять разом. Студентська група відрізняється взаємозалежністю учасників, спільними цілями, цінностями і нормами тощо.

Арт-терапевтичні тренінгові програми адаптації для студентів націлені на: виявлення у першокурсників типових очікувань, ілюзій, переживань і труднощів, пов'язаних з процесом адаптації до умов ВНЗ; стратегію успішного навчання; засвоєння норм студентського середовища; освоєння соціально-психологічного простору університету тощо.

Треба зазначити, що арт-терапевтична тренінгова програма не зможе забезпечити повної адаптації. Вона лише сприяє цьому процесу, посилює його динаміку за рахунок «переведення» на актуалізований, усвідомлюваний рівень.

Основними цілями арт-терапевтичної адаптаційної програми є:

- формування позитивних ставлень членів групи один до одного, усвідомлення власних рольових позицій;
- розкриття власного «Я» і своїх внутрішніх можливостей;
- формування майбутніх цілей і способів їх досягнення;
- розвиток активності і самоорганізації особистості для оволодіння новими формами діяльності;
- розширення «поля досвіду» з метою формування адекватного розуміння своїх можливостей;

**Професійна адаптація** особистості включає цільове залучення особистості до обраної професії на підставі розвитку у неї позитивної мотивації щодо професійної діяльності.

**Навчальна адаптація** у ВНЗ розуміється як активне входження і пристосування особистості до нової системи організації і контролю вузівського навчання.

Отже, адаптація в умовах ВНЗ трактується як входження молоді до сукупності ролей і нових форм діяльності студентів, коли відбувається обов'язкове залучення особистості до системи поведінки, духовного світу, потреб, інтересів [2].

Варто зазначити, що особистість студента одночасно є об'єктом і суб'єктом адаптації, тобто вона не тільки пристосовується до нового середовища, але й активно змінює його. Поняття «адаптація студентів» носить конкретний характер, залежно від конкретних умов даного ВНЗ.

Швидкість і ступінь адаптації студентів неоднакові і залежать від цілого ряду факторів. Так, серед **зовнішніх факторів**, які впливають на адаптацію можна виділити: взаємовідносини в студентській групі; взаємовідносини з викладачами, адміністрацією; побутові умови. Серед **внутрішніх факторів** виокремлюють мотивацію діяльності; пізнавальні інтереси; характерологічні особливості особистості тощо.

Цікаві висновки В. Кондрашової, яка виділяє у часі три фази адаптації студентів у ВНЗ. При цьому розглядається, перш за все, початкова фаза, як психічна реакція організму у відповідь на нові умови ВНЗ, яка триває різні строки у різних індивідуумів, але зазвичай, закінчується всередині першого семестру.

Друга фаза включає перебудову пристосувальних механізмів, динамічного стереотипу і психічних процесів і завершується, приблизно, всередині другого семестру. Третя фаза характеризує виникнення періоду стійкої адаптації, коли закінчено формування динамічного стереотипу і пристосувальних реакцій. На думку автора, у більшості студентів він завершується наприкінці першого курсу, але у 35% студентів адаптація до навчання до цієї межі не наступає [4, с.27].

Селіверстов С. І. розподіляє труднощі адаптації на три групи, а саме:

1) дидактичні: різка зміна змісту і об'єму навчального матеріалу, який необхідно опрацювати і засвоїти; різні нові форми і методи організації навчального процесу (лекції, семінари, колоквіуми, заліки, модульна технологія навчання, рейтингова система оцінювання тощо); складна наукова мова викладання навчального матеріалу на лекціях, текстів підручників, посібників; відсутність навичок самостійної роботи; невідповідність, яка обумовлена попереднім навчанням або великою перервою у навчанні;

2) соціально-психологічні: перебудова звичок і навичок особистості; різкий перехід до самостійного дорослого життя; сумніви у своїх здібностях, невпевненість у силах, страх перед сесією;

3) професійні: сумніви у правильності вибору ВНЗ, спеціальності; невміння побачити спрямованість процесу навчання [8]. Дані труднощі, як правило, належать до періоду адаптації студента-першокурсника щодо нової для нього системи навчання.

Враховуючи складність адаптаційного періоду у ВНЗ, в якості корекційного засобу ми пропонуємо використовувати арт-терапію –

протікання процесу самоактуалізації, але, на його думку, можливе виникнення і «штучної» профідентичності, котра, формуючись під впливом помилкових цілей, конформності, моди чи престижу, здатна призвести до примарної адаптації у професії і статичного стану, що перешкоджатиме особистісному і професійному зростанню. Досягнення адекватної профідентичності, за твердженням О.Ф.Бондаренка [1], знижує тривожність, невпевненість, авторитарність, підвищує особистісний потенціал.

Сучасна професійна підготовка, на нашу думку, враховуючи і соціально-економічні зміни у суспільстві, повинна орієнтуватися на розвиток у студента високого рівня розуміння майбутньої професії і себе в ній. Підтвердження знаходимо і в працях Н.В.Чепелевої [11], яка професійну ідентифікацію розглядає як частину професійної самосвідомості особистості, суть якої полягає у прийнятті професійних ролей, цінностей та норм, наявності мотиваційних структур, котрі спонукають особистість до ефективної трудової діяльності. Несформована профідентичність, навіть за умови високого рівня теоретичної підготовки і практичних умінь, на думку авторки, не дає змоги майбутньому фахівцеві впевнено почувати себе у процесі виконання своїх функцій, викликаючи до дії механізми психологічного захисту.

Отже, ми погоджуємося з думкою, що професійна ідентичність виступає цілісним, динамічним системним утворенням, а її роль полягає в безпосередньому впливі на майбутню професійну діяльність особистості та її спілкування і взаємодію з іншими.

Описуючи структуру ідентичності, дослідники часто розкривають її через зміст (Дж.Марсія, А.Вагерман, Б.Шефер, Б.Шледер, Г.Брейкуелл, Дж.Мід та інші). В цьому сенсі зміст ідентичності включає чимало функціональних і смислових утворень: внутрішню організацію потреб, здібностей, різні Я-уявлення, індивідуальний і соціальний досвід, вибір цілей, цінностей тощо. В єдності, на думку вказаних авторів, ці компоненти утворюють структуру ідентичності.

Структура ідентичності досить по-різному представлена у наукових дослідженнях. Наприклад, А.М.Лукіянчук до складових компонентів структури профідентичності відносить *комунікативний, емоційно-вольовий та емпатійний*. Ці компоненти взаємодіючи, формують ядро профідентичності – образ професійного «Я», зміст якого, крім названого вище, складає навчально-професійна діяльність, вивчення студентами попереднього досвіду, академічні компетенції, що формують майбутні індивідуальні якості особистості і властивості професійної діяльності. Зазначене, на думку дослідниці, сприятиме сформованості у майбутніх фахівців низки якостей, властивостей, а саме: дотримання моральних принципів загальнолюдських ідеалів; розуміння сучасних проблем розвитку суспільства, людського буття, духовної культури; початкові знання з різних напрямів культури, мистецтва, науки; загальна ерудиція; широке коло інтересів; здатність співчувати, співпереживати, вільно спілкуватися з людьми різного віку [8, с. 370 – 380].

Деякі автори (М.М.Абдулаєва, Ж.П.Вірна, О.П.Єрмолаєва, В.Л.Зливков, А.К.Маркова, Л.М.Мігіна та інші) доходять думки, що профідентичність може бути побудована через три складові, тотожні складовим Я-концепції, які визначають як сукупність установок «на себе»:

- *когнітивна складова* (професійні знання і професійні переконання);
- *емоційна складова* (емоційно-оцінне ставлення до професійних

переконань та знань, до самого себе як «діяча»);

*поведінкова складова* (відповідна реакція, яка, зокрема, може виражатися в поведінці). Аналіз усіх підходів дає нам змогу узагальнено виділити три основних компоненти структури профідентичності (схема 1):

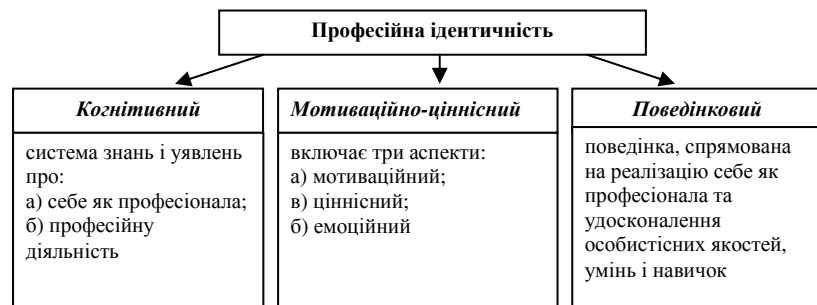


Схема 1. Структура професійної ідентичності майбутніх фахівців технічного профілю

**1. Когнітивний (гностичний, пізнавальний)** – система знань і уявлень про: а) себе як професіонала – знання про темперамент, характерологічні та інші якості, стан здоров'я (наприклад, для техніків і механіків медичними протипоказами будуть захворювання опорно-рухового апарату, кісток чи м'язів рук, поганий зір, деформації пальців рук, радикуліт тощо), знання про спеціальні здібності та уміння (для студентів технічних спеціальностей важливими є технічне і логічне мислення, почуття відповідальності, акуратність, розвиток уваги, уяви), б) професійну діяльність (для майбутніх фахівців технічного профілю – це знання з механіки, конструкцій, ремонту, технічного обслуговування механізмів, технології виробництва, а також знання щодо кваліфікаційних вимог професії, її особливостей, цілей, нормативно-законодавчої бази, оплати праці, умов, перспектив, престижності та привабливості у суспільстві).

**2. Мотиваційно-ціннісний (емоційний, афективний)**, включає три аспекти: а) мотиваційний (бажання працювати в обраній сфері, пізнавати все, що пов'язане з професією, мотиви досягнень, які сприяють професійному розвитку); б) емоційний (емоційні реакції на професійну ситуацію, швидкість зміни одного емоційного стану іншим, стресостійкість); в) ціннісний (система ціннісних орієнтацій, які формуються при засвоєнні професійного досвіду і виявляються у цілях, переконаннях, ідеалах, інтересах, професійних прагненнях, є запорукою регуляції поведінки).

І.Є.Григорович висловлює думку, що на становлення і розвиток профідентичності майбутніх фахівців впливають також мотиваційно-ціннісні характеристики членів студентської групи. Авторка вважає вплив цінностей і мотивів, кар'єрних орієнтацій групи більш значущим фактором, ніж рік навчання [3].

**3. Поведінковий (змістово-операційний, практичний)** – дієвий вияв змісту професійної ідентичності: поведінка, спрямована на реалізацію себе як професіонала та удосконалення особистісних якостей, умінь і навичок (для

середовище сприяє реалізації потреб і прагнень особистості, служить розкриттю і розвитку її індивідуальності. Це дозволяє показати всю складність адаптації майбутнього фахівця до обраної професії, правильно побудувати процес їх підготовки до професійно-педагогічної діяльності.

Наукові дослідження показують, що проблема адаптації студентів є однією з найважливіших проблем, яка досліджується в наш час на психофізіологічному, соціально-психологічному й психолого-педагогічному рівнях. Так, аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що серед учених склалися різні точки зору до розуміння суті цього поняття. Одні автори розглядають соціальну адаптацію як процес освоєння та засвоєння індивідом суспільних відносин, норм поведінки та системи цінностей (Г. Андреева, А. Борискін, Н. Лукашевич, М. Мірошнікова, І. Милославова, В. Немировський та ін.), інші (Н. Анікієва, Ю. Альошина Г. Медведєв, Ю. Колесніков та ін.) убачають у ній процес засвоєння особистістю соціального досвіду суспільства в цілому та мікросередовища, до якого вона належить. Отже, адаптація, означає метод, спосіб засвоєння індивідом соціального досвіду і активного репродукування системи соціальних зв'язків. Саме шляхом адаптації у процесі соціалізації виробляються найбільш цінні ознаки і властивості студентів, які визначають успішність їх життєдіяльності у новій для них обстановці. У ВНЗ адаптація пов'язана з включенням студентів-першокурсників до нових умов життєдіяльності. На жаль, вона має безсистемний, епізодичний характер. У сфері діяльності студента адаптація означає, передусім, засвоєння нових видів навчальної діяльності [4], де головне – пристосування, усвідомлення і освоєння головного виду діяльності – творчості у системі навчання обраного фаху.

Варто враховувати той факт, що адаптація включає і своєрідне «звикання», визнання тих необхідних змін, що відбуваються у самосвідомості особистості в процесі освоєння нових видів діяльності і спілкування.

Цікавою, на наш погляд, є класифікація О. Скафа, яка розрізняє три форми адаптації студентів-першокурсників до умов ВНЗ:

- адаптація формальна, яка стосується пізнавально-інформаційного пристосування студентів до нового оточення, до структури вищої школи, до змісту навчання в ній, її вимог, до своїх обов'язків;
- суспільна адаптація, тобто процес внутрішньої інтеграції груп студентів-першокурсників та інтеграція цих же груп зі студентським оточенням у цілому;
- дидактична адаптація, що стосується підготовки студентів до нових форм і методів навчальної роботи у вищій школі [9].

Окрім цього, головними змістовними елементами процесу адаптації особистості в умовах вузівського навчання виступають соціальна, психологічна, професійна і навчальна види адаптації.

У поняттєвому аспекті **соціальна адаптація** у ВНЗ включає приведення індивідуальної і групової поведінки у відповідність з панівною в даній соціальній і професійній групі системою норм і цінностей, що означає узгодження особистісних норм з системою норм навчальної діяльності і її провідними цінностями у ВНЗ. Успішна **соціально-психологічна адаптація** особистості у вузівському навчанні передбачає перебудову психіки індивіда, ціннісних орієнтацій, внутрішньої позиції особистості під впливом педагогічно врахованих у їх цільовій організації об'єктивних факторів навчально-комунікативного середовища.



виробничої, соціально-професійної, але серед них немає спільної думки, не існує єдиного, загальноприйнятого визначення поняття «адаптації», що пов'язано зі складністю і багатоплановістю самого феномену адаптації.

На наш погляд, потребує, передусім, уточнення змісту поняття «адаптація». Так, термін «адаптація» (від лат. *adapto* – пристосовую) знайшов відображення у понятійних системах різних наук. Її розуміють і як здатність організму пристосовуватися до різних умов зовнішнього середовища, і як єдність процесу та результату пристосування.

Педагоги відзначають, що успішна адаптація до навчального процесу у ВНЗ забезпечує успішність наступних адаптацій у нових, складних умовах життєдіяльності.

Спілкування і діяльність є основними формами життєдіяльності людини, які визначають онтогенетичний розвиток особистості. У сфері діяльності адаптація студента означає, передусім, засвоєння нових видів навчальної діяльності. І головне – пристосування, розуміння і засвоєння творчості в процесі професійної підготовки.

У психологічних концепціях адаптація особистості, з одного боку, виступає як процес активного пристосування, звикання групи чи окремої особистості до певних зовнішніх умов (М. Дяченко), з іншого боку, суть адаптації розуміється як активна взаємодія людини і середовища, коли особистість не тільки «прилаштовується» до вимог довкілля, але й впливає на нього, викликаючи тим самим зміни самого середовища (А. Єгоров).

У концепції А. Петровського процес адаптації розглядається як особливий момент, фаза у становленні людини, від якої в значній мірі залежить характер її подальшого особистісного розвитку [7].

Слід наголосити, що адаптація співвідноситься з процесами соціалізації. На перший погляд, як вважає Г. Андреева, ці поняття майже синонімічні, оскільки характеристика соціалізації, з одного боку, як «засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження у соціальне середовище, систему соціальних зв'язків; з іншого боку, процес активного відтворення системи соціальних зв'язків індивідом унаслідок його активної діяльності, активного включення у соціальне середовище» може бути віднесена і до адаптації [1, с. 338]. Дійсно, і засвоєння соціального досвіду, і відтворення системи соціальних зв'язків індивідом наявні у процесі адаптації. Під адаптацією розуміють метод, спосіб, за допомогою якого відбувається процес соціалізації, розвиток особистості та її виховання. Соціалізація може реалізуватися тільки через адаптацію особистості до соціального оточення, вона змінюється в залежності від змісту її етапів, визначених цілей і завдань, але основний метод її здійснення залишається незмінним – це адаптація. Відзначимо, соціальна адаптація представляє собою процес активного пристосування індивіда до середовища з допомогою різних засобів. Показником низької соціальної адаптації є перехід в інше соціальне середовище, аномалії і відхилення в поведінці.

Проблеми соціальної адаптації особливо гостро відчуваються в молодіжному середовищі. Вони позначаються й на психічному здоров'ї молодшої людини, і на формуванні її ціннісних норм, і на формах поведінки [6].

У свою чергу, соціально-психологічну адаптацію визначають як взаємодію особистості і соціального середовища, що оптимально співвідносить цілі й цінності особистості і групи, де адаптація відбувається тоді, коли соціальне

майбутніх фахівців технічного профілю – це вміння безпомилково вибирати і розпізнавати матеріали для виготовлення технічних деталей, проектувати проєктивні технологічні процеси виготовлення деталей та їх збирання з використанням електронно-обчислювальної техніки; це навички організації виробництва, діагностики і технічного контролю якості механізмів, обслуговування високоавтоматизованого обладнання тощо).

Поведінковий компонент характеризує майбутнього фахівця як творця, дослідника, конструктора. Важливою умовою розвитку цієї складової є професійне спілкування і взаємодія студентів з фахівцями професійної спільноти, де відбувається «запозичення» елементів професійного мислення і досвіду. На нашу думку, цю функцію у технічному коледжі беруть на себе викладачі, які сприяють усвідомленню студентом своєї належності до професії чи професійної спільноти. Однак успішність такої взаємодії великою мірою визначається активною позицією та ступенем включеності самого студента в цю структуру професійно-діяльнісних зв'язків і відносин.

Ми переконані, що професійний освітній заклад I–II рівня акредитації наділений особливими можливостями для формування професійної ідентичності студентів, оскільки є багаторівневим, різнопрофільним, практико-орієнтованим і реалізує модель випереджувального навчання.

**Висновки.** Отже, ми поділяємо думку вчених, що професійна ідентичність – це динамічна система, яка розвивається у процесі фахової підготовки і саме професійна освіта є одним із витоків її формування [8]; це об'єктивна і суб'єктивна єдність із професійною групою, справою, яка зумовлює наслідування професійних характеристик (норм, ролей) особистості [3]; це результат процесів професійного самовизначення, що виявляється в усвідомленні себе представником певної професії і професійної спільноти.

Узагальнюючи структуру професійної ідентичності, можна виділити в ній три основних компоненти:

1) **когнітивний** – система знань і уявлень про себе як професіонала (індивідуально-психологічні особливості особистості, спеціальні здібності та вміння) та професійну діяльність (кваліфікаційні вимоги професії до фахівця, її особливості, нормативно-законодавча база, умови та перспективи);

2) **мотиваційно-ціннісний** – бажання працювати в обраній сфері, пізнавати все, що пов'язане з професією, емоційні реакції на професійну ситуацію, стресостійкість, система ціннісних орієнтацій;

3) **поведінковий** – вміння, навички та професійні звички, які спрямовані на удосконалення та реалізацію студента як професіонала.

**Перспективи подальших досліджень.** У подальшому потребують уточнення педагогічні умови розвитку професійної ідентичності майбутніх фахівців технічного профілю, методи її діагностики та формування.

**Резюме.** У статті здійснено теоретичний аналіз підходів до проблеми професійної ідентичності. Обґрунтовано доцільність формування її на етапі професійного навчання у коледжі. Розкрито погляди на структурні компоненти профіцидентичності. Виділено і описано три компоненти структури професійної ідентичності майбутніх фахівців технічного профілю. **Ключові слова:** професійна ідентичність, професійне навчання, структура ідентичності.

**Резюме.** В статье осуществлен теоретический анализ подходов к проблеме профессиональной идентичности. Обоснована целесообразность формирования ее на этапе профессионального обучения в колледже. Раскрыты

взгляды на структурные компоненты профидентичности. Выделены и описаны три компонента структуры профессиональной идентичности будущих специалистов технического профиля. **Ключевые слова:** профессиональная идентичность, профессиональное обучение, структура идентичности.

**Summary.** The present article analyzes theoretically the approaches to the problem of professional identity. We have substantiated the expediency of its formation at the level of professional training at college. Different opinions concerning the structural components of professional identity have been studied. We have highlighted and described three components of the structure of the professional identity of future technical experts. **Keywords:** professional identity; professional training; structure of identity.

#### Література

1. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості: [учб. посібник для студентів ст. курсів психол. фак. та від-нь ун-тів] / О. Ф. Бондаренко. – Харків: Фолио, 1996. – 237 с.

2. Григорович И.Е. Особенности профессиональной идентичности разностатусных студентов различных курсов обучения: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Социальная психология»/ И.Е.Григорович. – М., 2009. – 21 с.

3. Зликов В.Л. Самоідентифікація в педагогічній комунікації / В.Л.Зликов – К.: Український центр політичного менеджменту, 2005. – 144с.

4. Лукіяничук А. М. Модель розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів / А. М. Лукіяничук // Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. Випуск 7. – К., 2010. – с. 370–380.

5. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: МГФ «Знание», 1996. – 308 с.

6. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.: [підручник]. – К.: Либідь, 1999. – 536 с.

7. Черный Е. В. Профессиональная идентичность практического психолога / Е. В. Черный // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 8. – С. 36–39.

Подано до редакції 18.03.2012

УДК 376 (438)

#### ОСВІТНЯ СИСТЕМА ЯК ОБ'ЄКТ МОНІТОРИНГУ

**Кічула М. Я.,**

*Тернопільський національний економічний університет*

**Актуальність дослідження.** Динаміка розвитку освітнього простору, започаткована Болонською декларацією, стає предметом обговорення в наукових колах низки Європейських країн. Центральною ідеєю Болонського процесу є створення єдиного європейського освітнього простору, що розглядається як шлях формування соціокультурної єдності. В цьому контексті актуальним є питання покращення освітнього процесу. В сучасному світі освіта є випереджувальним чинником формування не лише новітньої економіки, культури, але й суспільства в цілому. При виробленні моделі розвитку освіти в Україні доречно, на наш погляд, використовувати досвід

УДК 378(4)+7:615

#### АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЗА ДОПОМОГОЮ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

**Сорока Ольга Вікторівна,**

*кандидат педагогічних наук, доцент,*

*доцент кафедри соціальної педагогіки*

*Тернопільський національний педагогічний*

*університет імені Володимира Гнатюка*

**Постановка проблеми у загальному виді.** Майбутнє України сьогодні неможливе без реформування системи вищої освіти і виховання та розв'язання соціально-педагогічних проблем вищої школи. Незважаючи на новітні технології і досягнення, вона, на жаль, не забезпечує відповідної якості підготовки сучасних фахівців. Необхідність реформування системи освіти, її вдосконалення і підвищення рівня якості є найважливішою соціокультурною проблемою, яка значною мірою обумовлюється процесами глобалізації та потребами формування позитивних умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації та адаптації у сучасному світі.

Проблема адаптації особистості до умов оточуючого середовища є однією з актуальних у педагогіці, психології, філософії та фізіології. Оскільки вступ студента до вищого навчального закладу (ВНЗ) – це складний процес зміни соціального оточення, режиму навчання, набуття нового статусу, пошуку референтної групи, збільшення обсягу самостійної роботи, то все це вимагає від керівництва та викладачів ВНЗ створення особливих умов, які б сприяли розвитку особистості майбутнього фахівця, враховуючи його індивідуальні якості і особливості.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблеми адаптації студентів вищих і середніх спеціальних навчальних закладів досліджували В. Брудний, О. Бушуєва, В. Гаврилов, С. Гапонова, С. Вітвицька, С. Даніяров, Т. Пелевіна, та ін. Роботи І. Георгієва, Д. Фельдштейна присвячені соціалізації індивіда, його адаптації в мікрогрупі, колективі, суспільстві. Соціально-психологічні аспекти адаптації студентів у ВНЗ розкрито у працях Н. Бачманової, Є. Бологової, Л. Меркулової, Т. Ронгінської, Є. Савонько, Н. Шафажинської та ін.

Сьогодні основні пріоритети освіти в Україні повинні бути спрямовані на засвоєння студентами загальнолюдських цінностей, зокрема, духовності, справедливості, милосердя, любові до інших людей, на розвиток соціальної активності. З огляду на це, одне з пріоритетних місць у суспільній свідомості сучасного українського суспільства займає проблема адаптації особистості.

Значущість адаптаційного періоду на перших курсах ВНЗ зумовлює актуальність вивчення механізмів регуляції процесів соціальної адаптації і вимагає розробки соціально-психологічних засобів формування й корекції соціальної адаптованості студентів-першокурсників.

**Формулювання цілей статті** полягає у розкритті особливостей адаптації студентів-першокурсників до ВНЗ та розробці арт-терапевтичної тренінгової програми.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Останнім часом проблема адаптації притягує пильну увагу вчених. Низка авторів зосередили свою увагу на вивченні різних видів адаптації: психологічної, соціальної, професійної,

післядипломної освіти. **Ключові слова:** компетенція, компетентність, полікультурна компетентність, структура, підвищення кваліфікації, система післядипломної педагогічної освіти.

**Резюме.** В статті аналізується содержание полікультурного образования, определяется его основная цель и направления, раскрывается актуальность поликультурной подготовки учителя как условие поликультурного воспитания современной молодежи. **Ключевые слова:** поликультурное, мультикультурное, полиэтничное образование, полиэтничная среда, поликультурная подготовка учителя иностранного языка, повышение квалификации учителей, система последипломного педагогического образования.

**Summary.** The content of the polycultural education and its main goal are analyzed and reflected in the article. The topicality of the modern teacher's polycultural training as the most important condition of the youth's polycultural education is also examined and considered in the article. **Keywords:** multicultural, polycultural education, multiethnic education, multinational, polycultural surroundings.

#### Література

- Васютенкова И.В. Развитие поликультурной компетентности учителя в условиях последипломного педагогического образования: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. — СПб, 2006. — 160 с.
- Галицька М. М. Формування у студентів вищих навчальних закладів сфери туризму готовності до іншомовного спілкування: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / М. М. Галицька. — К., 2007. — 17 с.
- Гурьянова Т. Формирование поликультурной компетентности студентов сузуов (на материале обучения иностранному языку): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. — Чебоксары, 2008. — 221 с.
- Данилова Г. С. Управление процессом становления профессиональной компетентности методиста.— К.: УПКСКО, 1995.— 80 с.
- Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 36-42.
- Перетяга Л. Дидактичні умови формування полікультурної компетентності молодших школярів: Дисс.... канд. пед. наук: 13.00.09. — Х., 2007. — 247 с.
- Пометун О. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. — К.: К.І.С., 2004. — С. 16–33.
- Современный словарь иностранных слов: толкование, словоупотребление, словообразование, этимология / Л.М. Баш, А.В. Боброва и др. — 3-е изд., доп. — М.: Цитадель-трейд, 2002. — 960 с.
- Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование.— 2003.— № 2.— С. 58–64.

Подано до редакції 24.03.2012

сусідньої Польщі, котра беззаперечно вибрала за орієнтир цілеспрямовану інтеграцію до Єдиного Європейського освітнього простору.

**Метою розвідки** є визначення об'єкта моніторингу в освіті шляхом аналізу наукової літератури.

Поставлена мета передбачає вирішення таких завдань:

1. Здійснити аналіз стану вивчення проблеми в українській та зарубіжній науковій літературі.
2. Простежити диференційованість у визначенні поняття «освіта».
3. Розглянути основні напрями розвитку освіти.
4. Охарактеризувати чинники, умови і тенденції розвитку освітньої системи.

Освіта є однією з основних характеристик якості життя [10, с. 22]. Управління соціальними процесами впливає на зміну умов, чинників, характеристик якості життя, в тому числі і на якість освіти.

Освіту можна розглядати в таких аспектах:

- через цілеспрямованість і не спрямованість процесу навчання, виховання і розвитку людини, що дозволяє визначити освіту як фактор становлення особистості;
- через систему соціалізації та індивідуалізації людини, що є підставою для розгляду освіти як складової соціальної системи;
- через форми трансляції культури від одного покоління до іншого, що є характеристикою духовного потенціалу суспільства [13, с. 23].

Ці аспекти аналізу дозволяють виявити нове призначення освіти, фактори, умови і тенденції розвитку освітньої системи. Аналізуючи польські наукові джерела, ми дійшли висновку, що термін «освіта» в цій науковій традиції розглядається як система інституцій, певний рід діяльності, а також як стан свідомості суспільства. В загальній енциклопедії Польщі читаємо, що освіта – це «стан і процес розповсюдження навчання і культури в суспільстві, який досягається через діяльність як школи, так і багатьох інших освітніх інституцій» [30, с. 432].

В. Оконь поняття освіта розуміє як «діяльність, що полягає у переданні загального і професійного навчання, а також як реалізація певної виховної мети, що дає можливість особистості всебічно розвинути і сприятливо існувати, а суспільству поєднувати теперішні культурні зв'язки з історичним минулим. «Освіта» містить цілу низку дій, які реалізуються через систему виховання в сім'ї, систему дистанційного чи безперервного навчання» [32, с. 163]. Таким чином, як свідчать сучасні фахові джерела, поняття «освіта» є досить широким у світовій педагогіці.

Й. Щепанські, визначаючи освіту, вказує на три її основні складові:

- освіта є великим комплексом інституцій, суспільних ідей, установок, організації матеріального обладнання, а також ідей і систем значущості тих, які трудяться на благо освіти, суспільству, людям як членам суспільства, а перш за все дітям і молоді;
- освіта є комплексом надзвичайно різних і водночас організованих дій, які виконуються в рамках інституцій і організацій і організації та покликані передавати членам суспільства певний зміст знань і навичок;
- стан усвідомлення членів суспільства важливості застосування отриманих знань у професійному аспекті, в публічному житті, участі у формуванні культури, політики і економіки [35, с. 7].

Дещо по-іншому трактує поняття освіти «Енциклопедія педагогіки ХХІ століття». Освіта «обіймає сукупність освітніх інституцій і виконує в них інтенсивні і в міру раціональні процеси, які слугують навчанням для особистості – однаково як дітей, так і молоді, а також дорослих; вона є дією, мета якої полягає в донесенні окремим особам і цілому суспільству інформації про визначений рівень їхнього розумового і професійного розвитку; даний процес реалізується, головним чином, через удосконалення розумових здібностей і пізнання різних явищ культури» [26, с. 8].

На думку сучасних дослідників, термін «освіта» в теперішній час позначає три взаємопов'язаних поняття:

- спеціально організовану систему передавання досвіду;
- процес навчання;
- результат надбання особистістю часткового чи сумарного досвіду в системі освіти [8, с. 150].

Український науковець В.Б. Шевченко стверджує, що освіта — це поняття філософії і культури, що теоретично фіксує, виражає і пояснює соціокультурне самовідтворення конкретно взятої нації і людства загалом.

Відомий в Україні і Західній Європі дослідник у галузі освіти, педагог А.В. Вихрущ вказує на те, що «освіта – для світла і світу». Ці твердження базуються на дослідженні Біблії, в якій чітко сказано, що «світло», «просвіта» (прихований аспект поняття «освіта») є «освітленням душі, особистості». «Освітлення душі особистості і підготовки її до життя, а також виживання в світі – ці два завдання є своєрідною основою, на якій базується навчально-виховний процес» (освіта в цілому) [18, с. 14 – 15].

Ю.П. Ветров у найширшому значенні під освітою розуміє цілісний процес становлення і розвитку особистості, прийняття його етичних норм, засвоєння різного роду інформації, засвоєння особистістю конкретних змістових аспектів культури, набуття грамотності в існуючих у ній мовах, орієнтованості в текстах [4, с. 30].

А.А. Бодалев, В.А. Сластенін, В.І. Жуков, Л.Г. Лантев освіту розглядають в якості процесу передачі знань і культурних цінностей, що накопичені попередніми поколіннями. Відповідно, освіта є соціокультурним феноменом і виконує соціокультурні і прогресивно-освітні функції [17, с. 34].

Так, серед функцій Н.В. Бордонская та А.А. Реан вважають важливими такі:

1. Освіта – це один з оптимальних та інтенсивних способів входження людини в світ науки і культури.
2. Освіта – це відтворення в освітніх структурах культурних взірців і норм життя, які випереджають сучасний стан суспільства, проектуючи елементи його культурно-освітніх процесів.
3. Освіта – це процес соціалізації людини і спадкоємності поколінь.
4. Освіта – це механізм формування суспільного і духовного життя людини та галузі масового духовного виробництва.
5. Освіта – це функції розвитку регіональних систем і національних традицій.
6. Освіта є тим соціальним інститутом, за допомогою якого передаються і втілюються базові культурні цінності і цілі розвитку суспільства.
7. Освіта виступає в якості реалізатора і прискорювача культурних змін і перетворень в суспільному житті та в конкретній людині [14, с. 224].

предлагает современный словарь иностранных языков, «структура — это взаиморасположение и связь составных частей чего-либо; строение, устройство» [8; 473].

Таке видення полікультурної компетентності дає основу охарактеризувати даний феномен як складне личностне образование, которое, на наш взгляд, включает в себя определенные структурные компоненты: 1. *Когнитивный компонент* предполагает совокупность знаний, умений и навыков относительно преподаваемой дисциплины; знания и понимания родной (этнической), национальной (государственной), иноязычной (культура страны изучаемого языка) и мировой культур, понимания культурно-исторического и социального опыта различных стран и народностей. 2. *Профессионально-деятельностный компонент* включает в себя методическую культуру (умение правильно подбирать учебный материал, формы, методы и приемы работы с учащимися в условиях вариативности образования), культуру педагогического общения (умение правильно организовать обмен опытом познания с точки зрения двух носителей субъективного опыта - учителя и ученика, умение вовлекать учащихся в активное участие в различных формах общения), информационную культуру (определение в содержании учебной дисциплины проблем, связанных с вопросами поликультурности, самостоятельный поиск и критическое осмысление достоверной информации в различных источниках на родном и иностранном языке, использование информационных технологий в образовательном процессе). 3. *Личностный компонент* представляет собой сложившуюся систему мотивационно-ценностных образований: мотивов, ценностей, интересов, потребностей, поликультурных качеств, регулирующих повседневную жизнь и деятельность индивида в поликультурном обществе. Совокупность личностных характеристик (коммуникабельность, активность, инициативность, креативность, гибкость мышления, самопознание, саморазвитие и самосовершенствование, эмпатийность, толерантность, духовность и т.п.) обуславливает желание и стремление педагога воспитать "человека культуры".

С нашей точки зрения, ни один из перечисленных компонентов не является основным по отношению к двум другим - все они рассматриваются в качестве стержневых, равноценных, взаимообуславливающих и дополняющих друг друга. Кроме того, выделение данных компонентов в структуре поликультурной компетентности достаточно условно, поскольку формирование данного интегративного образования не может быть линейным.

**Выводы.** Таким образом, не вызывает сомнения тот факт, что именно учителя иностранных языков несут наибольшую ответственность за формирование у детей и молодежи интереса к другим культурам, демонстрацию образца толерантного отношения к представителям других национальностей. Поликультурная подготовка учителя существенно влияет на процесс поликультурного воспитания современной молодежи. Следовательно, усиление поликультурной составляющей в системе повышения квалификации учителей данного профиля особенно важно в условиях многонационального общества, социальная стабильность которого зависит от приоритета педагогики поликультурности и толерантности.

**Резюме.** У статті досліджується зміст та структура феномену полікультурної компетентності вчителя, розглядаються питання полікультурної підготовки сучасного вчителя іноземної мови в системі

Теоретический анализ термина "поликультурная компетентность" показывает, что в современной научно-педагогической литературе используются следующие понятия, имеющие общее семантическое поле с исследуемым термином: *культурная, кросс-культурная, мультикультурная, межкультурная \ интеркультурная, этнокультурная* компетентности. Базовой составляющей представленных компетентностей является многогранное понятие "культура", которое пронизывает все стороны человеческой жизнедеятельности от материальных результатов труда до духовной сферы. На сегодняшний день в научной литературе насчитывается множество различных определенных категории "культура".

С позиции нашего исследования мы будем придерживаться следующего понимания феномена *культура*, которая является неотъемлемой составляющей поликультурной компетентности, — это совокупность материальных, духовных ценностей и система норм поведения, общения, взаимодействия людей, обеспечивающая передачу информации от поколения к поколению и влияющая на межнациональные отношения в современном поликультурном обществе. Пониманию сути поликультурной компетентности помогают идеи отечественных и зарубежных ученых. Так, отечественный педагог Л. Перетяга рассматривает данное понятие как сложное многокомпонентное личностное качество, которое является результатом поликультурного образования и основывается на принципах теоретических знаний и объективных представлений об этнокультурном многообразии мира, которое реализуется через умения, навыки и модели поведения, обеспечивающие взаимодействие с представителями разных народов и культур на основе позитивного (толерантного) отношения к ним, а также в процессе приобретения опыта межкультурного взаимодействия, которое в свою очередь способствует эффективному межэтническому взаимодействию в современной поликультурной среде [6; 40].

Российский исследователь И. Васютенкова рассматривает исследуемый феномен как интегративную характеристику, которая отражает способность проводить политику полилингвизма в поликультурном пространстве, и систему качеств, которые помогают ориентироваться в культурных отношениях родной и иноязычных стран и включают в себя множество признаков, обеспечивающих достижение цели воспитания человека культуры [1; 19].

Т. Гурьянова предлагает рассматривать поликультурную компетентность как интегративное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности к деятельности, основанное на знаниях и опыте, ориентированное на самостоятельную и личностную самореализацию в современном поликультурном обществе [3; 48].

В контексте нашего исследования под *поликультурной компетентностью учителей иностранных языков* мы понимаем *интегративное качество педагога, отражающее уровень его профессиональной и культурологической образованности, опыт и индивидуальные способности, обеспечивающие подготовку современной молодежи к позитивному взаимодействию с представителями различных культур в многонациональном поликультурном пространстве.*

Рассмотрение структуры поликультурной компетентности личности требует конкретизации понятия «структура». Исходя из определения, которое

С.В. Кульневич і Т.П. Лакоценина під освітою розуміють процес створення духовного образу людини, який утворюється під впливом моральних цінностей. Освіта – це і спеціальна сфера соціального життя, в якій продукуються зовнішні і внутрішні умови розвитку суб'єктів освітнього процесу (студента і педагога) в їх взаємодії, а також в автономному режимі в процесі засвоєння культурних цінностей [13, с. 64].

Найбільш ґрунтовне визначення поняття «освіта» ми зустрічаємо у В.С. Ладнева: «Освіта – це суспільно організований і нормований процес постійної передачі від попередніх поколінь до наступних соціально значимого досвіду, що являє собою в онтогенетичному плані становлення особистості, у відповідності з генетичною програмою і соціалізацією людини» [8, с. 9].

Відповідно, існують основні критерії, за якими оцінюють якість виконання освітньої функції навчального закладу:

- задоволення освітніх потреб;
- задоволення попиту на випускників;
- виконання соціально-виховної функції.

Виконуючи всі ці функції, система освіти базується на певному розумінні світу і ролі людини в ньому. Ці загальнолюдські світоглядні уявлення визначають мету, завдання освіти, її зміст, принципи, форми і методи [3; 5; 21].

Сучасна освіта характеризується варіативністю, яка широко використовується при організації навчання, виборі його структури, змісту, педагогічних технологій; зниженням ролі директивних методів управління освітнім процесом; різноманітністю форм навчання, розвитком дистанційних форм за допомогою телекомунікаційних засобів. Ці компоненти передусім відносяться до організаційно-методичних проблем і достатньо широко представлена в науковій і педагогічній літературі, тому є доречним розглянути основні напрями розвитку освіти.

Основні тенденції розвитку суспільства знаходять своє відображення саме в освітній сфері, людина знаходиться в стані постійного вибору, пошуку найбільш оптимального рішення у відповідності до існуючих умов. Традиційна система освіти вже не може ефективно виконувати роль засобу освоєння світу людиною, саме тому сучасна освіта пропонує відкритість світу [19, с. 76].

Відкритість освіти базується, в першу чергу, на принципах доступності навчання, тобто учень має можливість отримати інформацію у всій її повноті про об'єкт вивчення, доступ до різноманітних сучасних засобів навчання, доступ до педагогів в якості консультантів в процесі самонавчання, можливість вибору різноманітних форм навчальних матеріалів.

Вступ України і Польщі в світовий культурний і освітній простір потребує перетворення існуючої освітньої системи в гуманістичну, шляхом визнання підходів, які існують в світовій педагогічній практиці, а також вироблення власних методологічних принципів і підходів самореалізації педагогічної діяльності. Серед нових методологічних підходів і орієнтирів в освіті можна виділити наступні:

- феноменологічний та синергетичний підхід до освіти;
- самоорганізація методологічної культури педагога як основа професійної культури і творчості;
- педагогічна підтримка організаційної діяльності виховання та навчання;
- прогностичне планування освітніх проєктів;
- діагностичний і системний підхід до суб'єкта освіти і т.д.

Ідея гуманізації освіти орієнтована на формування цілісної, всебічно розвинутої особистості, стимулює перехід від якості знань до якості освіти в цілому. Український науковець В.Кремень у своїх працях зауважує, що перехід до нового «антропоцентричного» та ціннісно-орієнтовного суспільства можливий лише за умови переосмислення базових засад та орієнтирів побудови, функціонування і розвитку системи освіти [7, с. 14]. Розглянемо поняття «якість знань» і «якість освіти», оскільки це дасть можливість встановити основні підходи діагностування знань учнів і визначити якість освіти в навчальному закладі. Знання не можна вважати абсолютно повноцінними, якщо вони не засвоєні в їх істотних зв'язках і відношеннях з іншими елементами певних знань, якщо немає досвіду їхнього застосування. Іншими словами, знання набувають все більше нових якостей у міру того, як учні чи студенти засвоюють інші елементи змісту освіти. У відповідності з таким визначенням в дидактиці виділяють три узагальнених рівні засвоєння знань як результату навчальної діяльності: рівень усвідомленого сприйняття і фіксації його в пам'яті; рівень готовності застосовувати їх в певних умовах; рівень готовності до творчого застосування знань в нових, неочікуваних умовах чи ситуаціях. Крім зазначеного вище підходу у виділенні елементів системи якості знань є ще й інші, які є структурно-функціональною основою певної системи якості знань, на основі розгляду навчальної діяльності як процесу поступового засвоєння знань, оволодіння змістом навчання. Перша група знань (предметно-змістовна) включає повноту, узагальненість, системність; друга (змістовно-дієва) – надійність, мобільність, дієвість; третя (змістовно-особистісна) – стійкість, гнучкість, глибину.

На наш погляд, змістовно ці два підходи фактично включають одну і ту ж саму систему властивостей. Найближче до нашої позиції є підхід Т.І. Шамової і Т.М. Давиденко. Дослідники вказують на те, що система якості знань повинна надавати можливість суб'єктам управління освітнім процесом виявляти тенденції змін у знаннях учнів у найбільш вдалий спосіб, а також одночасно визначити розвиток особистості і розвиток освітнього процесу в цілому [23, с. 45]. У зв'язку з цим у педагогічній теорії і практиці визнаний той факт, що ігнорування чи приниження ролі будь-якого елемента чи виду змісту освіти наносить суттєву шкоду інтересам суспільства, прогрес якого безпосередньо залежить від якості освіти. Ефективність сучасної освіти, організація адаптивного, гнучкого навчального процесу сприяє також і такому процесу, як інформатизація.

Рівень інформатизації освітнього процесу в більшості характеризує його якість шляхом широкого застосування інформаційно-комунікаційних технологій [25, с. 34]. Розробляється все більш потужніше і набагато дешевше навчальне обладнання та програмне забезпечення. З великою швидкістю розширюються глобальні мережі. Відтак, як бачимо, існує «загальна тенденція запровадження технологій для кращого задоволення індивідуальних потреб користувачів» [1, с. 19]. Це визначається в педагогічному підході, який скерований на активізацію учня і вчителя, на використання в рамках навчання інформаційних і телекомунікаційних технологій. Таким чином, інформатизацією освіти називають комплексом соціально-педагогічних змін, пов'язаних із насиченістю освітніх систем інформаційною продукцією, засобами і технологіями [21, с. 17]. Все це дозволяє підготувати студентів до повноцінного життя в умовах інформаційного суспільства.

добиваюсь, соответствую, подхожу. В украинский и русский языки слова были заимствованы из английского языка, в котором слово *competence* имеет ряд значений: 1) способность, данные, знания, достаточные для осуществления какого-либо вида деятельности, компетентность; 2) компетенция, правомочность. Следовательно, правильным будет отметить тот факт, что слова являются паронимами, т. е. они имеют частичное звуковое сходство при полном семантическом различии. Так, отечественные и зарубежные представители второго подхода, разграничивая вышеупомянутые понятия, считают их отдельными лингвистическими единицами. Понятие "компетенция" авторы трактуют следующим образом, считая его более узким, операциональным, обозначающим различные качества личности, приобретенные как результат образования:

1. внутреннее, потенциальное, сокрытое психологическое новообразование, представляющее собой знания, представления, алгоритм действий, системы ценностей и отношений (И. Зимняя) [5; 37];

2. готовность ученика использовать усвоенные знания, умения и навыки, в дальнейшей жизни для решения практических и теоретических задач (А. Хуторской) [9; 61];

3. круг полномочий определенной личности, перечень социальных требований к ее деятельности в определенной сфере (Л. Перетяга) [6; 31].

Понятие "компетентность" является более общим, собирательным по отношению к "компетенции", оно определяет личностное и интеллектуальное соответствие конкретного субъекта определенной сфере деятельности:

1. способность принимать решение и нести ответственность за ее реализацию при выполнении функциональных обязанностей (Г. Данилова) [4; 10];

2. набор знаний, умений, навыков и отношений, которые получает личность в процессе учебы, которые позволяют ей определять, идентифицировать и решать независимо от ситуации проблемы, которые являются характерными для определенной сферы деятельности (О. Пометун) [7];

3. обобщенная способность личности к деятельности, которая присуща любому индивиду и которая проявляется в той или иной мере (Л. Перетяга) [6; 32];

4. интегральное качество, характеризующее и определяющее уровень профессионализма специалиста, который владеет знаниями, умениями и навыками, позволяющими ему демонстрировать профессиональное грамотное мышление, оценку, мнение в конкретной профессиональной деятельности (М. Галицкая) [3; 8].

С позиции нашего исследования мы останавливаемся на следующих дефинициях исследуемых понятий:

*Компетенция* — это наперед заданное требование к образовательной подготовке учащегося; совокупность знаний, умений и навыков, которыми он должен овладеть по завершению определенной образовательной ступени для качественной продуктивной деятельности в будущем.

*Компетентность* — это состоявшееся интегративное качество личности, которое проявляется в способности актуализировать знания, умения, навыки и опыт, приобретенные в процессе обучения, для успешного самостоятельного участия в профессиональной деятельности.

компетентності учителя інострого мови суттєвим образом впливає на процес полікультурного виховання сучасної молоді.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз робіт, присвячених проблемі нашого дослідження, показує, що в різне час ученими розглядалися різні аспекти формування полікультурної компетентності навчальних молоді. Так, питання полікультурного навчання підліткового покоління розкриваються в роботах вітчизняних і зарубіжних дослідників (Р. Антонюк, Дж. Бенкс, Г. Бейкер, У. Боос-Ньюнінг, Г. Даутова, Л. Данилова, В. Долженко, А. Джурицький, І. Макаренко, П. Сысов і др.). Педагогічні умови професійної підготовки вчителів к роботі в полікультурному просторі і міжкультурному взаємодію досліджені в роботах А. Дубасенюк, Н. Гальскової, Л. Гончаренко, Л. Перетяги, Л. Редькиної, В. Сафоновой і др.

Концептуальні положення організації навчання інострого мовою в школі і в вищих навчальних закладах розглянуті в роботах О. Бигич, І. Бим, І. Зимней, А. Леонтьєва, С. Николаєвої, Е. Петрашук і др. В останні роки спостерігається збільшення інтересу к питанням розвитку полікультурної компетентності особистості в процесі вивчення інострого мови (І. Васютенкова, Л. Данилова, І. Соколова, Е. Щеглова і др.).

В теперішній час залишається ряд актуальних теоретичних і практичних проблем, які ще не мають свого рішення. Так, в педагогічній літературі відсутній єдиний погляд на природу феномена "полікультурна компетентність", відповідно, не дано універсального визначення. Недостатня наукова і методична обґрунтованість проблеми формування полікультурної компетентності вчителів інострого мови супроводжується відсутністю в системі післядипломного педагогічного навчання навчального компонента, який забезпечував би розвиток і вдосконалення вчителів даного профілю.

Виходячи з цього, **ціль** даної статті – визначити зміст поняття і структуру феномена полікультурної компетентності вчителя, її організаційно-смыслову роль як одного з ключових компонентів професійної підготовки педагогічних кадрів в системі післядипломного навчання.

**Изложение основного материала.** Теоретичне осмислення багатогранного феномена "полікультурна компетентність" передбачає уточнення таких понять, як "компетентність" і "компетенція". Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що в теорії і практиці сучасного професійного навчання дані терміни використовуються неоднозначно. Учені висунули різні припущення по відношенню до отождествлення (Л. Боголюбов, Л. Болотов, С. Дружилов, В. Леднев, Н. Никандров, М. Рыжаков і др.) або диференціації цих понять (І. Васютенкова, Т. Гурьянова, Г. Данилова, І. Зимняя, Л. Перетяга, Е. Пометун, А. Хуторской і др.).

Наш погляд частково збігається з формою і звучанням обох слів породжує спотворення визначень даних понять. С етимологічної точки зору слова мають латинське походження. Так, *компетенція* виведено від латинського слова *competentia* і в перекладі означає *надлежащий, здатний*. *Компетентність* виведено від слова *competo* і означає

З розвитком інформатизації суспільства, розробки і застосування нових підходів до систематизації накопичених людських знань і досвіду діяльності призводить до того, що потрібно кардинально змінити структуру освіти [20, с. 4], яка відповідає за потреби і уявлення про систему наукових знань сучасного інформаційного суспільства.

Оптимальній якості освітнього процесу сприяє використання всіх компонентів освіти. У зв'язку з цим можна стверджувати, що освіту можна вважати лише тоді якісною, коли в ній максимально втілюються функції всіх елементів змісту освіти.

Діяльнісний підхід до обґрунтування змісту освіти може слугувати методологічною основою для розуміння і пояснення її якості [11, 12].

В.С. Леднева зазначає, що базова структура змісту вищої освіти включає зміст досвіду особистості у відповідності до виконання інваріантних видів діяльності (пізнавальна, комунікативна, естетична, фізична і т.д.). Отже, зміст освіти – сукупність видів виховання (культурне, етичне та ін.), а зміст навчання – система філософських та наукових знань, а також пов'язані з ним способи діяльності і відношення, які представлені в навчальних предметах [8, с. 86].

Розглядаючи зміст освіти як систему, до якої, крім знань, умінь і навичок, належить також такий елемент, як сукупність набутого досвіду творчої діяльності і емоційно-чуттєвого відношення до досвіду, І.Я. Лернер вказував на взаємозв'язок між елементами змісту освіти, завдяки яким самі знання змінюють свої якісні характеристики. Вчений виділяє чотири основні групи елементів:

- знання про природу і суспільство;
- досвід здійснення відомих способів діяльності;
- досвід творчої діяльності;
- досвід емоційно-ціннісного відношення до навколишнього середовища

[9, с. 124].

Будь-який елемент освітньої системи являє собою складну цілеспрямовану систему, яка функціонує в мінливих умовах. Основним для функціонування будь-якого елемента є потреба в оптимізації. Відбір змістового матеріалу, з позиції Б.М. Бид-Бада і А.В. Петровського, повинен базуватися на критеріях повноти і системності видів діяльності, які необхідні для розвитку інтелектуально-пізнавальної, емоційно-ціннісної, вольової та фізичної сторони особистості, культурного змісту – необхідного для виконання основних видів діяльності на різних рівнях їх складності [15, 16]. Базуючись на принципі системності, освіта являє собою метасистему у відношенні до системи навчання, яка, своєю чергою, включає в себе такі компоненти, як система знань, методів і засобів навчання.

Досліджуючи сучасні підходи і освітні парадигми, можемо стверджувати, що для людини освіта – це не просто сума знань, умінь і навичок, але й психологічна готовність до безперервного їх поповнення, переробки, удосконалення і саморозвитку особистості. Таким чином, основними критеріями якості освіти повинна стати її відповідність до потреб формування особистості в усіх її проявах. З часом поняття освіти включають у певну систему, а саме в „ систему елементів, що мають визначену структуру і становлять логічно впорядковану цілісність ” [35, с. 8].

У сучасній літературі все частіше вживається термін „система освіти”, який науковці трактують досі по-різному.

Польський дослідник А. Левін зазначає: „У загальних дефініціях системи підкреслюється, зазвичай, що це є певна цілісність, яку можна відокремлювати із загального. Потрібно також брати до уваги такі обставини: цілісність та внутрішню диференційованість і зв'язність елементів системи, окремі її фрагменти функціонують у взаємній залежності і – що особливо – одні елементи можуть замінювати інші. Відзначається і те, що система є інтегрованою системою зв'язаних і взаємодіючих між собою елементів, спільне функціонування яких повинно забезпечити досягнення бажаної мети” [31, с. 26].

У зв'язку з вищевказаним можна констатувати, що в ході розвитку освіти й виховання, за винятком може порівняно простих і мало диференційованих форм впливів за часів первинної однозначності цих понять, ані освітні і виховні інституції, ані освітні дії не утворювали системи. Сформувався окремі складові частини цілісної системи освіти (її підсистеми), але впродовж століття функціонували вони незалежно одне від одного, мало того, вони часто знаходилися у взаємній опозиції. Такими складовими частинами, котрі сформувався порівняно рано і з часом могли разом із поступальними процесами інтеграції суспільства увійти до складу сучасної системи освіти, були, наприклад, система родинного виховання (відмінне в окремих класах і суспільних прошарках), релігійного виховання, підготовки до праці, а також шкільне навчання, з тієї хвилини, коли школи припинили діяти зовсім незалежно від власних ідей, а почали творити так звану «цілісність» шкільної системи.

Як наголошує А. Євдотюк, «освітня система – це системоформуюча підсистема національної системи освіти, наділена специфічними функціями; впорядкована, структурна, самоорганізована цілісність історично зумовлених і взаємопов'язаних поглядів, переконань, ідеалів, національних традицій та практикуючих дій, об'єднаних спільними мотивами, задачами і цілями, спрямованими на навчання й виховання людини задля досягнення нею певного рівня освіченості як ступеня становлення особистості» [6, с. 12].

У дослідженнях освіти В. Андрущенко відзначає універсальні зовнішні й внутрішні системоутворювальні чинники, які суттєво впливають на становлення освітніх систем. Так, до зовнішніх чинників належать: наявність спільної, об'єднувальної території, певного суспільно-економічного устрою, достатнього рівня розвитку культури, української мови як прийнятного та зрозумілого для всіх засобу комунікації і соціальної адаптації. Внутрішні чинниками розвитку освітніх систем слугують кризові нестабільні стани, які спричиняють їхній перехід на новий шабель розвитку або призводять до занепаду [2, с. 42].

Звичайно, формування шкільної системи в певній країні є умовою утворення системи освіти, оскільки власне шкільна справа, репрезентуючи найбільш універсальні галузі науки і культури суспільства, може складати „сегмент” і бути інтегрованим фактором усталеної системи освітніх впливів.

Іншою ознакою, вирішальною для шкільної освіти у формуванні системи освіти, є фаховий характер впливів педагогічних кадрів, які працевлаштовані в школі.

У шістдесятих і сімдесятих роках ХХ століття, коли в цілому світі відбувався дуже швидкий темп схоляризації, на який поклали великі надії щодо суспільного і економічного піднесення, пов'язаного з розвитком

#### Література

1. Апатова Н. В. Информационные технологии в школьном образовании: Монография / Н.В.Апатова. – М.: РАО, 1994 – 228 с.
2. Глушков В.М. Основы безбумажной информатики / В.М.Глушков. – М.: Наука, 1982. – 552с.
3. Сидоренко-Ніколашина О.Л. Вища математика: Навчальний посібник для студентів інженерно-технологічних спеціальностей вищих навчальних закладів / Е.Л.Сидоренко-Ніколашина. – Сімферополь: Сонат, 2009. – 252 с.
4. Чеботарев А.С. Способ наименьших квадратов с основами теории вероятностей / А.С.Чеботарев. – М.: Издательство геодезической литературы, 1958. – 606 с.

Подано до редакції 12.03.2012

УДК 378.046.13

#### ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК КЛЮЧЕВОЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Сімоненко Марина Валентинівна,  
аспірант кафедри педагогіки і управління навчальними закладами  
РВНЗ „Кримський гуманітарний університет”, м. Ялта*

**Постановка проблеми.** Глобальные миграционные процессы, следствием которых является возникновение полиэтнических государств, обуславливают необходимость модернизации отечественной системы образования. Ощущается потребность в наличии поликультурного компонента в современной образовательной среде, поскольку успешное функционирование многонационального общества невозможно без построения поликультурного образования, направленного на формирование готовности и умения жить в поликультурном пространстве, на воспитание уважения и позитивного отношения к культурным расхождениям, на развитие умений и навыков взаимодействия представителей разных культур на основе толерантности и взаимопонимания.

Эффективность реализации поликультурного образования в первую очередь зависит от уровня профессиональной подготовки учителя, а именно, от степени сформированности его поликультурной компетентности. Следовательно, возникает необходимость интенсификации научных исследований в сфере поликультурного образования, а также включение соответствующего компонента в содержание профессиональной подготовки учителя, в том числе в систему последипломного педагогического образования. Особенное значение имеет поликультурная подготовка учителей иностранных языков, которые выступают в качестве трансляторов и репрезентаторов иноязычных культур.

Иностранный язык является не только средством межнациональной коммуникации, это мощное средство постижения истории, традиций, культуры соответствующей страны. Учителя иностранного языка несут ответственность за формирование у молодого поколения интереса к другим культурам, демонстрацию толерантного отношения к представителям других национальностей. Следовательно, уровень сформированности поликультурной



3. Компонентом организации самостоятельной работы является решение студентами тестовых заданий, охватывающих учебный материал основных разделов высшей математики. Эта форма самоконтроля способствует повторению изучаемого учебного материала и позволяет более эффективно усвоить основные теоретические и прикладные положения учебного курса.

4. Важнейшим педагогическим аспектом изложения учебного материала является демонстрация и закрепление основных теоретических моментов, рассмотренных во время лекций, посредством решения задач на практических занятиях. Актуально говорить о необходимости решения задач профессионального содержания для студентов агротехнологических специальностей, в частности, с применением метода наименьших квадратов.

5. Системы нормальных уравнений, составленные в ходе решения задач методом наименьших квадратов, часто оказываются громоздкими. Следовательно, подобные задачи целесообразно и менее трудоемко решать посредством компьютера, используя программу Microsoft Excel с помощью мастера построения диаграмм и с последующим наложением линии тренда.

**Резюме.** В данной статье анализируются некоторые педагогические аспекты организации самостоятельной работы студентов агротехнологических специальностей. При этом важным компонентом является решение студентами тестовых заданий, охватывающих учебный материал основных разделов высшей математики. Автор говорит о необходимости решения задач профессиональной направленности. В статье рассматривается решение прикладной задачи для будущих геодезистов методом наименьших квадратов с применением компьютера. Задание выполняется с использованием программы Microsoft Excel с помощью мастера построения диаграмм, с последующим наложением линии тренда. **Ключевые слова:** высшая математика, самостоятельная работа студентов, метод наименьших квадратов, аппроксимация.

**Резюме.** В даній статті аналізуються деякі педагогічні аспекти організації самостійної роботи студентів агротехнологічних спеціальностей. При цьому важливим компонентом є рішення студентами тестових завдань, що охоплюють навчальний матеріал основних розділів вищої математики. Автор говорить про необхідність рішення задач професійної спрямованості. В статті розглядається розв'язок прикладної задачі для майбутніх геодезистів методом найменших квадратів із застосуванням комп'ютера. Завдання виконується з використанням програми Microsoft Excel за допомогою майстра побудови діаграм, з подальшим накладанням лінії тренда. **Ключові слова:** вища математика, самостійна робота студентів, метод найменших квадратів, апроксимація.

**Summary.** Some pedagogical aspects of independent work organization of agrotechnological specialties' students are considered. So the important component in educational material of basic section of higher mathematics is the solving of test tasks by the students. An author speaks about the necessity of solving the tasks of professional orientation. In the article the solving of the applied task for future geodesists is examined by a method of least squares with the use of computer. A task is done with the use of the Microsoft Excel program by master of construction of diagrams, with subsequent imposition of trend line. **Keywords:** higher mathematics, independent work of students, the method of least squares, approximation.

шкільної освіти, можна відстежити тенденції в трактування шкільної освіти як своєрідної складової частини, підсистеми чи також центру, що координує всю систему освіти. Певною умовою такого розуміння було те, що знання та уміння, що набувають у школі, необхідні для подальшого їх використання в інших інституціях системи освіти [33, с. 34].

Й. Щепанскі розрізняє два значення терміну «система освіти». „З одного боку, у вузчому значенні, система освіти має конкретний зв'язок із шкільною системою, тобто від дошкільних закладів до післядипломних студій. У ширшому значенні, система освіти тісно пов'язана із загальною системою всіх інституцій, груп, організацій і установ, через які наукові знання, ідеологія, система вартості, процеси індивідуалізації – словом, елементи навчання і виховання проникають у суспільство” [35, с. 7].

Сама по собі система освіти належить до класу найбільш відкритих соціальних систем, саме тому велике значення мають її зв'язки з суспільством, іншими системами, що передбачає аналіз їх взаємодії і взаємозалежності. Відтак, якщо освіта пов'язана з процесами в соціумі великою кількістю факторних зв'язків, існують чинники впливу різних суспільних процесів на освіту і фактори впливу освіти на суспільні процеси. Такі фактори залежать не тільки від властивостей досліджуваного об'єкту, але й від властивостей соціуму, якому властиві постійні зміни. Що вищою повинна бути точність дослідження, то більшу кількість факторів потрібно розглядати [10, с.55].

Структура освітньої системи складна й універсальна, вона складається з низки взаємопов'язаних елементів, отже, кожен компонент може розглядатися як підсистема, що, своєю чергою, має певні особливі характеристики. Таким чином, об'єктом моніторингу в освіті є освітня система та окремі її елементи. Враховуючи особистісну спрямованість сучасної освітньої системи, очевидно, що найважливішим завданням моніторингу є професійне самовдосконалення вчителів і розвиток індивідуальних якостей учнів.

#### Література

1. Алейников В. В. Подготовка студента к использованию компьютерных технологий в профессиональной деятельности: Дисс. канд. пед. н. / В. В. Алейников – Брянск, 1998. – 242 с.
2. Андрущенко – К.: Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю. / В. П. Андрущенко – К.: Знання України, 2005. – 804 с.
3. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познания и управления. / В. Г. Афанасьев – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
4. Ветров Ю. П. Проблема профессиональной подготовки в вузе / Ю. П. Ветров // Сб. научных трудов «Развивающая личность в системе высшего профессионального образования России» / Под. ред. И.Б. Котовой – Ростов-на-Дону: ИУБиП, 2002. – Ч.2. – С. 29 – 31.
5. Гершунский Б. С., Березовский В. М. Методологические проблемы стандартизации в образовании / Б. С. Гершунский, В. М. Березовский // Педагогика. – 1993. – № 1. – С. 27 – 32.
6. Євтодюк А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем: Автореф. дис. канд. філос. наук: 09.00.03. / А. В. Євтодюк. – Інститут вищої освіти АПН України. – Київ, 2002. – 20 с.
7. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2003. – 216 с.
8. Леднев В. С. Содержания образования: сущность, структура,

перспективы / В. С. Леднев. – М.: Высшая школа, 1991. – 224 с.

9. Лернер И. Я. Качества знаний учащихся. Какие они должны быть? / И. Я. Лернер. – М., 1978. – 365 с.

10. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. Книга 1. / А.Н. Майоров. – СПб: Образование и культура, 1998. – 344 с.

11. Мартыненко М.В. Внутривузовский мониторинг как средство управления качеством образования: Дисс. канд. пед. н. / М.В. Мартыненко. – Ставрополь, 2003. – 172 с.

12. Монсей Дж. Целевой управления организацией / Дж. Монсей – М.: Сов. Радио, 1929. – 144 с.

13. Образование: традиции и инновации в условиях социальных перемен: доклады на Международной научной конференции 16-17 сентября 1996 г. – М.– Белград, 1996. – 133 с.

14. Педагогика: педагогически теории, системы, технологии: учеб пособие / [Под ред. С.А. Смирнова]. – М.: Изд. Центр «Академия», 1999. – 512 с.

15. Педагогический энциклопедический словарь / [гол. ред. Б.М. Бид-Бад]. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

16. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М.: Просвещение, 1982. – 69 с.

17. Психология и педагогика. Учебное пособие / [под. ред. А. А. Бодалева, В. И. Жукова, Л. Г. Лаптева, В. А. Сластинина]. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 585 с.

18. Психологія особистісно орієнтованої підготовки учнівської молоді: Науково-методичний посібник / За ред. В.В.Рибалки; автори Г.О.Балл, М.В.Бастун, А.В.Вихрущ, В.І.Гордієнко, Д.Ф.Крюкова, Л.В.Никоненко, В.І.Панченко, П.С.Перепелиця, Н.А.Побірченко, Е.О.Помиткін, В.В.Рибалка. – Київ, Тернопіль: Підручники і посібники, 2002. – 388 с.

19. Трубина И.И. Системный мониторинг качества образования как информационная основа управления общеобразовательным учреждением: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01., 13.00.02 / Трубина Ирина Исааковна. – М., 2005. – 241с.

20. Филатов О.К. Основы направления информатизации современных технологий обучения / О.К. Филатов // Информатика и образование. – 1999. – № 2. – С. 2 – 6.

21. Хвостова И.П. Построение и использование образовательной автоматизированной информационной системы с элементами искусственного интеллекта в учебном процессе вуза: дис. канд. пед. н. / И.П. Хвостова – Ставрополь, 2003. – 174 с.

22. Шадриков В. Д. Проблемы системного анализа профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 164 с.

23. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление процессами формирования системы качества знаний учащихся / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. – М.: Прометей, 1990. – 112 с.

24. Шевченко В.Б. Стан української освіти в Україні. - Режим доступу: <http://ualogos.kiev.ua/fulltext.html?id=626>

25. Яковлева А.И. Информационно-коммуникационные технологии в образовании / А.И. Яковлева // Телекоммуникации и информатизация образования. – 2002. – № 2. – С. 32 – 37.

уравнений в данном случае будут достаточно громоздкими. С целью рационального использования учебного времени, решая эти системы поочередно с помощью компьютера, можно найти значения неизвестных коэффициентов искомым аппроксимирующим функций и точность приближения (в процентах). Задача выполняется с использованием программы Microsoft Excel с помощью мастера построения диаграмм, с последующим наложением линии тренда (аппроксимации и сглаживания).

Так, линейная аппроксимация  $y = 0,55x - 5,95$  приводит к низкой точности 66% (исключим ее из рассмотрения), квадратичная зависимость  $y = 0,0163x^2 - 0,7073x + 8,1189$  дает степень приближения 91,55%. Кубическая  $y = 0,0004x^3 - 0,0328x^2 + 0,6939x + 2,0897$  обеспечивает аппроксимацию с точностью 98,58%. Процесс сглаживания данных полиномиальной функцией можно продолжить, получая при этом все большую точность приближения. На рисунках 1 и 2 представлены геометрические изображения сглаживающих линий (сплошные), полученные с помощью компьютера. При этом экспериментальные данные изображены дискретно (точками).

Данная задача решена. В последующих исследованиях возможна разработка методов решения пакета задач профессионального содержания для студентов агротехнологических специальностей с использованием компьютерных технологий в процессе обучения высшей математике.

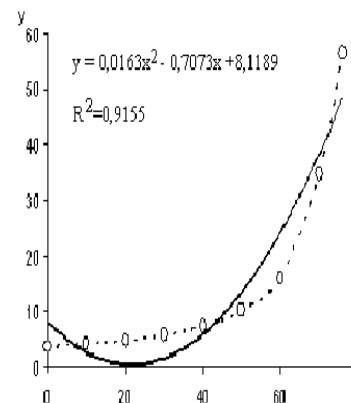


Рис. 1. Аппроксимация квадратичной функцией

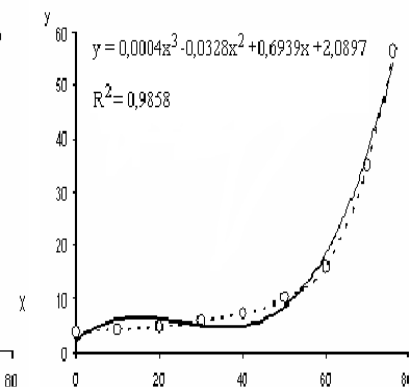


Рис. 2. Аппроксимация кубическим многочленом

**Выводы.** 1. Дефицит количества аудиторных часов при изучении высшей математики возможно компенсировать за счет реорганизации учебного процесса путем применения новых педагогических технологий, в том числе с использованием компьютера.

2. Вопросы для самопроверки, предлагаемые студентам в конце каждой темы, позволяют самим обучаемым выявить пробелы в знаниях и определить пути устранения этих пробелов.

необходимо для построения сети. Величины, измеряемые свыше необходимого количества, называются чрезмерными. Чрезмерные измерения выполняются для контроля и повышения точности уравненных величин и позволяют провести оценку точности результатов измерений.

Необходимые и излишние величины связаны между собой, так называемыми, условными уравнениями. Например, в треугольнике, в котором измерения двух углов является необходимым, а измерение третьего угла - чрезмерным, сумма углов должна быть равна  $180^0$ . Но при измерениях из-за влияния различных погрешностей это условие не выполняется, и возникает неоднозначность решения задачи по уравниванию измеренных величин. Чтобы устранить эту неоднозначность и освободиться от невязок всех геометрических условий, возникающих в данной геодезической сети, применяют строгие методы уравнивания, одним из которых и является метод наименьших квадратов. Сущность его заключается в том, что при распределении невязки на измеренные величины предьявляется требование: сумма квадратов поправок должна быть минимальной.

Метод наименьших квадратов остается актуальным и при решении задач географии, туризма, картографии, геодезии. Основным прибором, позволяющим определять различные направления (измерений, движений и т.п.), является магнитный компас. Он показывает направления на магнитные полюса, которые смещаются относительно географических полюсов Земли. Магнитным склонением называется угловая разница между направлением на СГП (северный географический полюс) и СМГ (северный магнитный полюс) (760 северной широты и 1000 западной долготы) при наблюдении из конкретной точки Земли. Величина магнитного склонения зависит от широты расположения точки наблюдения: чем больше широта точки (от 00 до 760), тем больше магнитное склонение. Подчеркнем, что знание подобных поправок крайне важно для мореплавания, авиации, туризма, картографии, геодезии и т.д.

В этой связи целесообразно рассмотреть следующую задачу.

**Задача.** Задана таблица зависимости величины угла магнитного склонения (град) от широты местности (град. северной широты) на географическом меридиане 1200 западной долготы (табл. 1).

Таблица 1

**Зависимость угла магнитного склонения (2) от широты местности (1)**

$\chi_1$	00	100	200	300	400	500	600	700	760
$\frac{2}{2}$	$3^0 34'$	$4^0 6'$	$4^0 49'$	$5^0 50'$	$7^0 24'$	$10^0 7'$	$15^0 52'$	$34^0 58'$	$56^0 37'$
	= 3,570	= 4,10	= 4,820	= 5,830	= 7,40	= 10,120	= 15,870	= 34,970	= 56,60

Найти полиномиальную зависимость магнитного отклонения от широты местности.

**Решение.** Следует проверить аппроксимацию данных таблицы линейной  $y = ax + b$ , квадратичной  $y = ax^2 + bx + c$  зависимостью и зависимостью третьей степени  $y = ax^3 + bx^2 + cx + d$ . Очевидно, что системы нормальных

26. Dziewulak D. Polityka oświatowa wspólnoty europejskiej. / D. Dziewulak. – Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1995. – 119 s.  
 27. Dziewulak D. Systemy szkolne Unii Europejskiej / D. Dziewulak. – Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1997. – 166 s.  
 28. Encyklopedia Pedagogiczna / [red. W. Pomykała ]. – Warszawa: Fundacja Innowacyjna, 1993. – 1016 s.  
 29. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. – Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2004. – t.3. – 734 s.  
 30. Encyklopedia powszechna / [red. Bartłomiej Kaczorowski]. – Warszawa: PWN, 2004. – 798 s.  
 31. Lewin A. System wychowania a twórczość pedagogiczna. / A. Lewin. - Warszawa: PWN, 1983. – 282 s.  
 32. Okoń W. Słownik pedagogiczny / W. Okoń. – Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1998. – 336 s.  
 33. Pęcharski M. Polityka oświatowa / M. Pęcharski. - Wrocław: PAN, 2006. – 260 s.  
 34. Słownik wyrazów obcych / [red. E. Sobol]. – Warszawa: PWN, 2003. – 1185 s.  
 35. Szczepański J. Refleksje nad oświatą / J. Szczepański. – Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1974. – 201 s.

Подано до редакції 12.03.2012

УДК 159.923.2

**ОСНОВНІ ФУНКЦІОНАЛЬНІ ВІДМІННОСТІ ДОМІНУВАННЯ ТА ЛІДЕРСТВА ЯК ОСНОВА СИСТЕМИ РОБОТИ З ПОДОЛАННЯ ВІДНОСИН ДОМІНУВАННЯ У СТУДЕНТСЬКОМУ КОЛЕКТИВІ**

*Корякін Олексій Олексійович,  
аспірант*

*Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, м. Київ*

**Постановка проблеми.** Однією з найважливіших цілей студентського колективу є сприяння підготовці кожного його члена до майбутньої професійної діяльності, вплив на формування необхідних для цього особистих якостей [3]. Особиста участь студентів у керуванні й керівництві діяльністю колективів своїх груп стає для студентів школою цивільного й політичного виховання, розвиває організаторські здібності, психологічно готує їх до праці після закінчення ВНЗ [4]. Однак формування міжособистісних відносин домінування в студентській групі може суттєво та негативно вплинути на цей процес. Водночас система роботи з подолання міжособистісних відносин домінування у студентському колективі та його функціональні відмінності від лідерства не були предметом жодного з вивчених актуальних вітчизняних та зарубіжних досліджень.

**Аналіз останніх досліджень.** Поряд з достатнім висвітленням ролі лідерства як у вітчизняній, так і у зарубіжній психолого-педагогічній літературі, роль та значення домінування висвітлені недостатньо як в цілому, так і як фактор формування студентського колективу та зниження продуктивності навчання, що додатково обґрунтовує актуальність дослідження, результати якого висвітлені в даній статті. Тому невирішеною

частиною загальної проблеми залишаються відмінності між домінуванням та лідерством та можливість подолання міжособистісних відносин домінування у студентському колективі.

Отже, **мета статті** полягає в висвітленні основних функціональних відмінностей між домінуванням та лідерством та розкритті основних елементів авторської системи роботи з подолання міжособистісних відносин домінування.

**Виклад основного матеріалу.** Студентський вік є сенситивним для розвитку широкого кола міжособистісних відносин, серед яких чільне місце посідають лідерство та домінування. Лідерство (англ. Leadership) – реалізація організаційного керівництва [1]. Лідерство охоплює (але не обмежується тільки цим, на відміну від домінування) розробку бачення, планування, прийняття рішень, мотивування, організацію, розвиток, наділення повноваженнями і спрямування діяльності людей на досягнення конкретних цілей [4]. За наявності спільності вихідних позицій, лідерство може характеризуватися неоднозначно. Лідерство, зазвичай, характеризується наступними рисами: активна життєва позиція по відношенню до себе та до інших; реалізація групових життєвих планів за рахунок інших членів групи та власних здібностей; характеризується високою оцінкою з боку інших та самооцінкою за шкалою лідерство; визнання та самовизнання досягнень для підвищення впевненості у власних силах; прагнення до самопізнання для отримання більшої інформації щодо сильних сторін своєї особистості для використання їх під час маніпуляції іншими; яскраве прагнення уникати невдач як наслідок страху втратити авторитет [2], прагнення досягнень різноманітними способами; прагнення реалізуватися, звертаючись до власного потенціалу та потенціалу інших; сприймає себе здатним вести за собою інших [6].

Домінування – прагнення до керівництва, управління, здійснення своєї влади не маючи на те достатніх підстав з метою задоволення, передусім, власних прагнень та інтересів. За сприятливих обставин трансформується в лідерство або нівелується оточенням і поступово деактивується. Як особливий вид відносин, які носять переважно деструктивний для групи характер, домінування здійснюється окремими членами групи, що мають лідерські якості за показниками домінантності, високий рівень прагнення до влади, спрямованості особистості на владу, негативну емоційну привабливість, середній рівень комунікативної дистанції тощо.

Домінування, на відміну від лідерства, характеризується наступними рисами: активна життєва позиція стосовно власного життя; реалізація життєвих планів за рахунок власного потенціалу та можливостей членів групи; характеризується високою оцінкою себе як активного діяча власного життя, за шкалою лідерство з боку групи невисокі показники; прагнення домінувати, отримувати визнання, потрібні позитивні реакції оточуючих, починаючи з простого підтвердження основних здібностей до оплесків та слави; прагнення влади самопізнання як основа для реалізації власного потенціалу та здійснення своєї влади; прагнення уникати невдачі та потреба у досягненні як засіб досягнути високого рівня у будь-якій «своєї» справі; прагнення бути в групі, граючи роль лідера, не будучи таким насправді; сприймає себе здібним за необхідності чи за сприятливим збігом обставин вести за собою інших, переслідуючи передусім власні цілі.

Одним из методических аспектов решения математических задач является формирование активности и заинтересованности студентов на основе профессиональной направленности содержания предлагаемых задач. Например, практическим приложением темы «Функции нескольких переменных» является метод наименьших квадратов, основанный на понятиях частных производных и экстремума функции. Пусть на основании эксперимента требуется установить функциональную зависимость величины  $y$  от величины  $x$ :  $y = \varphi(x)$ . Пусть в результате эксперимента получены  $n$  значений функции  $y$  при соответствующих значениях аргумента  $x$ . Вид функции  $y = \varphi(x)$  устанавливается либо из теоретических соображений, либо на основе зависимости экспериментальных данных, то есть от того, как располагаются полученные точки  $(x; y)$  на координатной плоскости. Например, искомую функцию  $y = \varphi(x)$  можно искать в виде  $y = ax + b$ ,  $y = ax^2 + bx + c$ ,  $y = ax^b$  и т.д.

При выбранном виде функции  $y = \varphi(x, a, b, c, \dots)$  остается подобрать входящие в нее параметры  $a, b, c, \dots$  так, чтобы в каком смысле она наилучшим образом описывающая данный процесс. Рассмотрим сумму квадратов разностей значений  $y_i$ , получаемых в результате эксперимента, и функции  $\varphi(x, a, b, c, \dots)$  в соответствующих точках:

$$S(a, b, c, \dots) = \sum_{i=1}^n [y_i - \varphi(x_i, a, b, c, \dots)]^2$$

. Подбираем параметры  $a, b, c, \dots$

так, чтобы эта сумма имела наименьшее значение:

$$S(a, b, c, \dots) = \sum_{i=1}^n [y_i - \varphi(x_i, a, b, c, \dots)]^2 \rightarrow \min$$

На основании необходимого условия существования точек экстремума, можно сделать вывод о том, что частные производные функции  $S(a; b; c; \dots)$  по всем ее переменным  $a, b, c, \dots$  удовлетворяют системе уравнений:

$$\frac{\partial S}{\partial a} = 0; \quad \frac{\partial S}{\partial b} = 0; \quad \frac{\partial S}{\partial c} = 0; \quad \dots$$

В каждом конкретном случае исследуются вопросы существования решения системы и существования минимума функции  $S(a, b, c, \dots)$ .

Важнейшим педагогическим аспектом изложения учебного материала является демонстрация и закрепление основных теоретических моментов, рассмотренных во время лекций, посредством решения задач на практических занятиях. Особенно актуально говорить о необходимости решения задач профессионального содержания.

Метод наименьших квадратов и понятие экстремума функции многих переменных находят приложение при создании геодезических сетей [4]. Как правило, при их конструировании измеряют большее количество величин, чем

Задание 4: Согласно теореме Шварца у трижды дифференцируемой по всем переменным функции $z = f(x; y)$			
1. все смешанные производные третьего порядка равны	2. смешанные производные второго порядка равны	3. первая производная равна второй производной	4. смешанные производные второго и третьего порядка равны

Задание 5: Найти смешанные производные 2-го порядка функции $z = 3x^2y^4 - 2xy^3 + 5y^2 - 10x - 7$			
1. $24xy^3 - 6y^2$	2. $12x^2y^3 - 6xy^2 + 10y$	3. 0	4. $6y^4x - 2y^3 - 10$

Задание 6: Полным приращением функции $z = f(x; y)$ называется выражение	
1. $\Delta z = f(x + \Delta x; y) - f(x; y)$	2. $\Delta z = f(x; y + \Delta y) - f(x; y)$
3. $\Delta z = \sqrt{\Delta x^2 + \Delta y^2}$	4. $\Delta z = f(x + \Delta x; y + \Delta y) - f(x; y)$

Задание 7: Вектор градиента функции $z = f(x; y)$ имеет вид			
1. $\left\{ \frac{\partial^2 f}{\partial x^2}; \frac{\partial^2 f}{\partial y^2} \right\}$	2. $\left\{ \frac{\partial f}{\partial x}; \frac{\partial f}{\partial y} \right\}$	3. $\left\{ \frac{\partial^2 f}{\partial x \partial y}; \frac{\partial^2 f}{\partial y \partial x} \right\}$	4. $\left\{ \frac{\partial^2 f}{\partial y^2}; \frac{\partial^2 f}{\partial x^2} \right\}$

Задание 8: Вектор градиента функции $z = f(x; y)$ направлен			
1. параллельно линии уровня	2. перпендикулярно линии уровня	3. параллельно касательной плоскости	4. параллельно к линии уровня

Задание 9: Производная в данной точке по направлению вектора $\vec{S}$ имеет наибольшее значение, если направление вектора $\vec{S}$			
1. противоположно направлению градиента	2. совпадает с направлением градиента	3. перпендикулярно направлению градиента	4. образует с вектором градиента угол в 60°

Задание 10: Уравнение $z - z_0 = f'_x(x_0; y_0) \cdot (x - x_0) + f'_y(x_0; y_0) \cdot (y - y_0)$ представляет собой уравнение			
1. нормали к поверхности в точке $(x_0; y_0)$	2. линии уровня, проходящей через точку $(x_0; y_0)$	3. поверхности, проходящей через точку $(x_0; y_0)$	4. касательной плоскости к поверхности в точке $(x_0; y_0)$

Специфіка функцій лідера та студента, схильного до домінування, обумовлена особливостями групи, якою вони намагаються керувати; у одних групах вирішальне значення мають деякі інші функції, ніж в інших. Традиційно вважають, що лідер повинен мати чотири якості – турбуватися про людей, мати тверді переконання, керувати людьми та вміти заохотити їх до своєї справи, створюючи умови, щоб люди діяли якнайкраще.

Розглянемо функції лідера у порівнянні з особою, схильною до домінування більш детально:

1. Лідер як адміністратор. Найбільш очевидною для лідера є роль верховного координатора діяльності групи, в коло його відповідальності входить функція спостереження за виконанням. Причому суть адміністративної функції полягає не в самостійному виконанні роботи, а в делегуванні її іншим членам групи [6]. Особа, схильна до домінування, внаслідок певних особливостей не спроможна до повноцінного виконання даної функції, однак намагається керувати групою через доступні засоби йому засоби.

2. Лідер як стратег. Лідер часто бере на себе обов'язки розробника методів і засобів, за допомогою яких група досягає цілей. Ця функція може включати як визначення безпосередніх кроків, так і розробку довгострокових планів діяльності. У випадку з домінуванням ця функція зберігається, однак розроблені плани і запропоновані засоби рідко виконуються групою у повному обсязі.

3. Лідер як політик. Однією з найважливіших функцій лідера є встановлення цілей і основної лінії поведінки групи. В основному, групові цілі і методи їх досягнення мають три джерела: 1) вказівки згори, отримувані групою від керівництва відповідно до субординації. Проте лідери нижчого рівня залучаються як консультанти, з правом дорадчого голосу при виробленні цих установок; 2) вказівки знизу, тобто рішення самої групи. Хоча цілі і засоби визначені знизу, проте лідер відповідає за їх реалізацію, оскільки він, будучи членом групи, також залучений до вироблення цих цілей і методів; 3) вказівки самого лідера (за умови, що він володіє автономією в ухваленні рішень). Проте, незалежно від джерел, визначення групових цілей і методів їх досягнення є обов'язковою функцією лідера, а також і особи, схильної до домінування.

4. Лідер як експерт. Лідер часто є тією особою, до якої звертаються як до джерела достовірної інформації або кваліфікованого фахівця. Особа, схильна до домінування зазвичай не користується достатнім авторитетом, щоб виступати в ролі експерта, тому не виконує дану функцію в повній мірі.

5. Лідер як представник групи в зовнішньому середовищі. Лідер є офіційною особою групи, він виступає в зовнішньому середовищі від імені всіх. Тому учасникам групи не байдуже, хто і як їх представлятиме; лідер у цьому випадку отождіює собою всіх членів групи, їхній колективний розум, волю тощо. Він трансформує через себе всю інформацію, що виходить від групи і отримується групою. [5]. Відносно домінування, особа, зазвичай, не користується достатнім авторитетом, щоб виступати в ролі експерта, тому не виконує дану функцію в повній мірі.

6. Лідер як регулятор стосунків усередині групи. Регулювання особистісних і ділових стосунків усередині групи здійснюється через комунікативну мережу, яка може мати різний вигляд [7]. У випадку існування

відносин домінування ця функція виконується в певній мірі, однак іншими засобами та значно менш результативніше.

7. Лідер як джерело заохочень і покарань. Особливо важливою обставиною, з погляду члена групи, є система заохочень і покарань, яку лідер застосовує для контролю за діяльністю учасників групи [5]. Ця функція виконується і особою, схильною до домінування, однак іншими засобами.

8. Лідер як приклад. У деяких типах груп лідер може бути моделлю поведінки для решти членів групи, тобто забезпечує їх наочною вказівкою того, ким вони повинні бути і що вони повинні робити. Командир відділення, який хоробро веде своїх солдатів у бій, служить саме таким прикладом [5]. Для особи, схильної до домінування, здійснення цієї функції особистісно-бажане, однак відсутність належної підтримки не сприяє тому, щоб члени групи брали з такої особи приклад.

9. Лідер як символ групи. Групи із високим ступенем згуртованості прагнуть не тільки до внутрішніх, але і зовнішніх відмінностей від решти індивідуумів. Члени таких груп вдаються до різних відмінностей в одязі і поведінці. [5]. Виконання даної функції при наявності відносин домінування фактично неможливе в повному обсязі з описаних раніше причин.

11. Лідер як чинник, що відмінняє (нівелює) індивідуальну відповідальність. Нерідко лідер грає важливу роль для членів групи в звільненні їх від відповідальності за особисті рішення і дії, якої вони хотіли б уникнути. Улюблені вирази лідерів – «всі претензії – до мене», «дійте моїм ім'ям», «передайте, що я наказав» належать саме до цієї функції. Таким чином, у відповідь на відданість послідовника лідер бере на себе обов'язок ухвалювати за нього рішення. Причому послідовники досить охоче передають свою свободу лідерам (Е. Фромм назвав це явище «втечею від свободи») [5]. Для відносин домінування відповідальність швидше делегується членам групи, ніж концентрується на одній особі.

12. Лідер як провідник світогляду. Лідер здебільшого випадків служить джерелом цінностей і норм, складових групового світогляду [5]. Особа, схильна до домінування певною мірою виконує цю функцію як член групи.

Крім означених лідер та особа, схильна до домінування, виконують ряд інших функцій, однак в обох випадках цей процес майже аналогічний, тому додатково зупинятися на них немає сенсу.

Таким чином особа, схильна до домінування у групі функціонально подібна до лідера, однак не спроможна в повній мірі виконувати його функції, крім того використовує для досягнення мети через функції принципово відмінні засоби.

Предмет та мета дослідження, результати якого висвітлюються у даній статті, зумовили необхідність проведення емпіричного дослідження. На першому етапі дослідження метою було вивчення взаємовпливу потреби домінування і потреби підпорядкування; зв'язку потреби влади та базових потреб. Використано методики дослідження мотиваційної сфери особистості (методика діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі, методика психодіагностики соціально-психологічних настанов особистості в мотиваційно-потребнісній сфері О. Потьомкіної (шкали настанов особистості на свободу та на владу), опитувальник «Піраміда Маслоу»), а також використовувалися методика вимірювання комунікативної дистанції» (А.Н. Андрєєва, М.О. Мдівані, Ю.Я. Рижонкіна). Крім того використовувалися

функції  $z = f(x; y)$  і т.п., ми пропонуємо студентам наступні питання для самоперевірки.

1. Каковы общие понятия теории функции нескольких переменных?
2. Что называется пределом функции  $z = f(x; y)$  в точке?
3. Что называется частным и полным приращением функции  $z = f(x; y)$ ?
4. Что понимают под частными производными функции двух переменных?
5. Какая функция двух переменных называется непрерывной, дифференцируемой в точке?
6. Какое выражение называют дифференциалом  $dz$ ?
7. Сколько частных производных второго порядка имеет функция  $z = f(x; y)$ , как их вычислить?
8. Сколько частных производных третьего порядка имеет функция  $z = f(x; y)$ , как их вычислить?
9. Что утверждает теорема Шварца?

Еще одним компонентом организации самостоятельной работы студентов являлось обязательное решение 10 тестовых заданий, предлагаемых в конце каждой главы, решение которых заключалось в нахождении верного варианта ответа из 4 предложенных. Такая форма самоконтроля способствует повторению изучаемого учебного материала и позволяет более качественно усвоить основные теоретические и прикладные моменты высшей математики.

Приведем пример такого тестового задания.

Задание 1: Графиком функции двух переменных является			
1. совокупность линий уровня	2. область на плоскости $xOy$	3. поверхность в пространстве	4. поверхность уровня $z = C$

Задание 2: Областью определения функции $z = \sqrt{xy} + 1 - 2x - 4y$ является			
1. 1-ая и 3-ая координатные четверти (включая оси)	2. 2-ая и 4-ая координатные четверти (не включая оси)	3. 2-ая и 4-ая координатные четверти (включая оси)	4. 1-ая и 3-ая координатные четверти (не включая оси)

Задание 3: Найти область определения функции $z = \arcsin(x-1) + y$			
1. полоса $0 \leq x \leq 2$ при $y \in R$	2. полоса $-1 \leq x \leq 1$ при $y \neq 0$	3. $x-1 = 2\pi n, n \in Z, y \in R$	4. $x \leq 1$ при $y \in R$

Учитывая возрастание темпов обмена информационными потоками, становится понятной необходимость адаптации традиционных педагогических принципов и методов обучения к современным требованиям информационного общества. Дефицит количества аудиторных часов возможно компенсировать за счет реорганизации учебного процесса путем внедрения новых педагогических технологий, в том числе с использованием компьютера. Таким образом, проблема заключается в разработке компьютерных методик обучения высшей математике, а также инновационных методов изложения учебного материала для повышения эффективности усвоения математических знаний.

**Анализ исследований и публикаций.** Практические рекомендации по использованию различных способов представления объекта в компьютерном моделировании, специфических особенностей и возможностей компьютера по реализации принципа наглядности изложены Н.В.Апатовой. В частности, по ее мнению, «картирование знаний позволяет выявить внутренние структуры объекта или явления, фиксирует их в виде понятий, а компьютер позволяет изучить динамические связи между понятиями» [1, с. 12]. В этом смысле наглядность, обеспечиваемая компьютером, позволяет говорить о новом мощном инструменте познания – когнитивной компьютерной графике, позволяющей визуализировать человеческие знания, требующие высших ступеней абстракции.

Термин "информационные технологии" ввел В.М.Глушков, понимая под ними процессы переработки информации, имеющей вид конкретных данных – чисел или текста [2]. Внедрение информационных технологий оказывает влияние на такие компоненты методической системы обучения как ее содержание, организационные формы, методы обучения и т.д. Вопросы психолого-педагогического влияния использования компьютеров на учебный процесс, на раскрытие интеллектуального потенциала учащихся рассматривались в работах М.И.Жалдака, И.И.Ильясова, М.Б.Ковальчук, В.Ф.Паламарчук, Г.К.Селевко и других исследователей. Аспекты использования автоматизированных систем обучения исследовались в работах Н.В.Апатовой, В.П.Беспалько, О.Н.Гончаровой, М.Я.Игнатенко, М.С.Львова, С.А.Ракова, А.В.Спиваковского, Ю.В.Триуса и других.

**Цель** данной работы – рассмотреть некоторые методические аспекты изложения темы «Дифференциальное исчисление функции нескольких переменных», в частности с использованием компьютера, студентам инженерных специальностей агротехнологических вузов, на примере решения геодезической задачи методом наименьших квадратов.

**Изложение основного материала.** Рассматривая основные теоретические положения темы, мы опирались на учебное пособие «Высшая математика: Учебное пособие для студентов инженерно-технологических специальностей вузов», первая часть которого содержит структурно-логические схемы учебного материала, которые позволяют отследить ассоциативные связи между изучаемыми понятиями темы, что способствует более осмысленному и эффективному усвоению студентами знаний [3, с.8].

В конце каждого параграфа пособия мы предлагали студентам вопросы для самопроверки, позволяющие самим студентам выявить пробелы в своих знаниях и устранить их. Например, после введения основных понятий темы, таких как функция двух переменных, предел, непрерывность и дифференцируемость функции двух переменных в точке, частные производные

також методика дослідження соціального інтелекту Дж. Гілфорда, методика визначення рівня емоційного інтелекту Н. Холла, діагностування гнучкості у спілкуванні за методикою, розробленою американським психологом Арнольдом Гольдштейном (адаптована А. Мітлош).

Результати емпіричного дослідження та авторського досвіду роботи зі студентами, схильними до домінування, дозволили розробити авторську типологію студентів, схильних до домінування. В узагальненому вигляді вона може бути виражена в трьох основних типах: практичний, емоційний, інтелектуальний. Вичерпна характеристика кожного типу не є предметом даної статті.

Враховуючи отримані емпіричні результати була запропонована авторська система роботи з подолання міжособистісних відносин домінування у студентському колективі, до якої, крім роботи з соціальним оточенням студентів, схильних до домінування, індивідуально-консультативної роботи зі студентами, схильними до домінування, консультативної роботи з кураторами студентських академічних груп та викладачами, що працюють зі студентами, схильними до домінування включена також тренінгова програма.

Серед заходів з соціальним оточенням слід виокремити психолого-педагогічну роботу з викладацько-педагогічним складом, що працює з групами, в яких виявлені студенти, схильні до домінування, що проведена у вигляді лекційних та практичних занять різної тематики. Висвітлення переліку занять та їх змісту не є предметом даної статті.

Також окремо доцільно висвітлити соціально-психологічний тренінг членів академічної групи. Мета тренінгу: виділити, максимізувати природні лідерські здатності в умовах групової взаємодії шляхом позитивного зворотного зв'язку; перетворити схильність до домінування на актуальне лідерство; розвивати мотиви, що лежать в основі міжособистісних відносин лідерів й інших членів академічної групи. Запропонований у програмі підхід розкриває наступні важливі принципи лідерства в академічній групі: вплив інших членів навчальної групи на діяльність і відносини між ведучим і лідером (або лідером і членами навчальної групи); відповідність різних видів зворотного зв'язку завданням навчання й лідерства; ефективний зворотний зв'язок має відношення як до інформації, так і до мотивації; більш високий рівень навчання включає самомотивацію як частину навчання; недолік позитивного зворотного зв'язку руйнує відносини ведучого й лідера (лідера й інших членів навчальної групи) і приводить до «відмови від роботи» з боку лідера. Загалом програма складається з трьох основних блоків, що мають наступні умовні назви: 1. Формування мотиваційно-орієнтовної ланки (3 заняття). 2. Формування виконавчої ланки (4 заняття). 3. Формування контролюючо-оціночної ланки (4 заняття). Розкриття повного переліку занять та їх змісту не є предметом даної статті. Тренінгова програма не є виключним засобом роботи зі студентами, схильними до домінування, однак в ході апробації довела свою результативність.

**Висновки.** Як лідерство, так і домінування впливають на групову динаміку, результативність всього процесу навчання та виховання студентів. Відносини лідерства мають загалом позитивний характер, сприяють формуванню студентського колективу, а відносини домінування мають зворотній вплив. Особа, схильна до домінування у групі функціонально подібна до лідера, однак не спроможна в повній мірі виконувати його функції,

крім того використовує для досягнення мети через функції принципово відмінні засоби. Основні елементи авторської системи роботи з подолання міжособистісних відносин домінування (робота з соціальним оточенням, індивідуально-консультативна робота, консультативна робота з кураторами студентських академічних груп та викладачами, що працюють зі студентами, схильними до домінування, тренінгова програма тощо) довели свою ефективність, можуть і мають використовуватися в роботі з подолання міжособистісних відносин домінування у студентському колективі у сучасному українському ВНЗ. Перспективним для подальших досліджень залишається конкретизація засобів здійснення домінування та лідерства та розробка такої системи роботи, яка б найбільш продуктивно сприяла подолання міжособистісних відносин домінування у студентському колективі.

**Резюме.** У статті увага акцентується на основних функціональних відмінностях домінування та лідерства. Також висвітлена авторська типологія студентів, схильних до домінування. Крім того у статті розкриті основні елементи авторської системи роботи з подолання міжособистісних відносин домінування. Доводиться можливість та доцільність роботи з подолання міжособистісних відносин домінування у студентському колективі відповідно до запропонованої авторської системи. Також запропоновано перспективні шляхи досліджень у окресленому напрямку. **Ключові слова:** домінування, міжособистісні відносини студентів, функціональні відмінності домінування та лідерства, типологія студентів.

**Резюме.** В статье внимание акцентируется на основных функциональных отличиях доминирования и лидерства. Также освещена авторская типология студентов, склонных к доминированию. Кроме того в статье раскрыты основные элементы авторской системы работы по преодолению межличностных отношений доминирования. Доказывается возможность и целесообразность работы по преодолению межличностных отношений доминирования в студенческом коллективе в соответствии с предложенной авторской системой. Также предложены перспективные пути исследований в очерченном направлении. **Ключевые слова:** доминирование, межличностные отношения студентов, функциональные отличия доминирования и лидерства, типология студентов.

**Summary.** The main functional difference of domination and leadership are accented in the article. Also author's typology of students, prone to domination are revealed in the article. Besides open main elements of the author's system of the work on overcoming of interpersonal relations of domination are revealed in the article. It is proved the possibility and practicability of the work on overcoming of interpersonal relations of domination in student group in accordance with offered by author's system. Also perspective ways of the studies are offered in outlined direction. **Keywords:** domination, interpersonal relations student, functional differences of domination and leadership, typology student.

#### Література

1. Ануфриева В. Ф. Социально-психологические исследования лидерства в школьном коллективе: Сб. научных трудов «Руководство и лидерство». — Л.: ЛИНИ, 1973. — 239с.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. — К.: ІЗМН, 1998. - 204с.
3. Бех І.Д. Виховання особистості. Кн. 2. Особистісно-орієнтований

the position of the regularities of formation and implementation of speech activity, the processes of verbal communication, use sign language for speech and mental activity. Neurobiological approach allows us to consider the problem from the perspective of the study of processes occurring in the brain and vocal apparatus for speech perception and production. Thus, the existence of a theoretical framework allows us to construct a system of differential correction of speech of preschool children with severe speech disorders. **Keywords:** severe speech disorders, the system of differential correction of speech, critical period, sensitive period, pedagogical and psychological models of the formation, development and correction of speech.

#### Література

1. Ковшиков В.А., Глухов В.П. Психолінгвістика. Теорія речової діяльності / В.А. Ковшиков, В.П. Глухов. — М.: АСТ: Астрель, 2007. — 318 с.
  2. Логопедія. Підручник. За ред. М. К. Шеремет. — К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. — 376 с.
  3. Мовкебаева З.А. Формирование готовности старших дошкольников к общему недоразвитием речи к школьному обучению: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.03 / З.А. Мовкебаева. — Алматы, 2010. — 46 с.
  4. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович. — М.: Академия, 2002. — 232 с.
  5. Харченко Е.П., Клименко М.Н. Ранние этапы развития и нарушения языка / Е.П. Харченко, М.Н. Клименко // Дошкольная педагогика. — 2007. — № 2.
  6. Харченко Е.П., Клименко М.Н. Пластичность и регенерация мозга/ Е.П. Харченко, М.Н. Клименко // Неврологический журнал, 2006. — № 6. — С.37-45.
- Подано до редакції 23.03.2012

УДК 378.147–057.87:511:004.853

#### НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ МЕТОДОМ НАИМЕНЬШИХ КВАДРАТОВ С ПОМОЩЬЮ КОМПЬЮТЕРА

*Сидоренко-Николашина Елена Леонидовна,*

*кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры физики и математики  
Южного филиала Национального университета  
биоресурсов и природопользования Украины  
«Крымский агротехнологический университет»*

**Постановка проблемы.** Потребность современного народного хозяйства Украины, быстрыми темпами идущего к рыночной экономике общеевропейского уровня, в высоко квалифицированных специалистах, жесткая конкуренция на рынке труда служат теми базовыми факторами, которые обуславливают ужесточение требований, предъявляемых сегодня к высшему учебному заведению. Эти требования ведут к изменению задач всей системы образования, в частности, к разработке новых методов преподавания. Так как математика является инструментом построения теории других наук и общенаучным методом познания, то вопрос об эффективности обучения высшей математике и в настоящее время остается актуальным.



основи, на якій можна побудувати систему диференційованої корекції мовлення дітей дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення.

**Резюме.** Аналіз методологічних підходів до проблеми корекції мовлення у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення дозволив виділити і представити автору у статті декілька основних підходів: психологічний, педагогічний, психолінгвістичний, нейрофізіологічний. Сучасний етап розвитку психології та педагогіки визначає подальші наукові пошуки, які мають орієнтуватися на інтегративний аспект рішення проблеми корекції мовлення дітей із ТПМ, що має базуватися на кумуляції біологічних, психосоціальних і педагогічних факторів. Психолінгвістичні підходи вивчають проблему з позиції визначення закономірностей формування та здійснення мовленнєвої діяльності, процесів мовленнєвої комунікації, використання знаків мови для здійснення мовленнєвої і мисленнєвої діяльності. Нейробиологічний підхід дозволяє розглядати проблему з позиції дослідження процесів, що відбуваються в мозку і мовленнєвому апараті при сприйнятті та продукуванні мовлення. Таким чином наявність теоретичної основи дає можливість побудувати систему диференційованої корекції мовлення дітей дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення. **Ключові слова:** тяжкі порушення мовлення, система диференційованої корекції мовлення, критичний період, чуттєвий період, педагогічні та психологічні моделі формування, розвитку та корекції мовлення.

**Резюме.** Анализ методологических подходов к проблеме коррекции речи у детей с тяжелыми нарушениями речи позволил выделить и представить автору в статье несколько основных подходов: психологический, педагогический, психолингвистический, нейрофизиологический. Современный этап развития психологии и педагогики определяет дальнейшие научные исследования, которые должны ориентироваться на интегративный аспект решения проблемы коррекции речи детей с ТНР, который должен базироваться на кумуляции биологических, психосоциальных и педагогических факторов. Психолингвистические подходы изучают проблему с позиции определения закономерностей формирования и осуществления речевой деятельности, процессов речевой коммуникации, использование знаков языка для осуществления речевой и мыслительной деятельности. Нейробиологический подход позволяет рассматривать проблему с позиции исследования процессов, происходящих в мозге и речевом аппарате при восприятии и продуцировании речи. Таким образом, наличие теоретической базы позволяет построить систему дифференцированной коррекции речи детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. **Ключевые слова:** тяжелые нарушения речи, система дифференцированной коррекции речи, критический период, чувствительный период, педагогические и психологические модели формирования, развития и коррекции речи.

**Summary.** An analysis of methodological approaches to the correction of speech of children with severe speech disorders and let the author of the article represent several basic approaches: psychological, pedagogical, psycholinguistic, neurophysiological. The current stage of development of psychology and pedagogy defines the further research that should focus on the integrative aspect of the solution to the problem of correction of speech of children with severe speech disorders, which should be based on the accumulation of biological, psychosocial and educational factors. Psycholinguistic approaches to study the problem of determining

підхід: науково – практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 344с.

4. Бех І.Д. Психологічні джерела виховної майстерності: Навч. посібник. – Київ: Академвидав, 2009. – 248 с.

5. Загурська С. Феномен та функції лідерства: Український науковий журнал «Освіта регіону». - № 2 /2011. – С. 52-56.

6. Просецкий П.А. Психологические основы формирования коллектива / Автореф. докт. дис. – Воронеж, 1971. – 44 с.

7. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. – М., 1976. – 127 с.

Подано до редакції 12.03.2012

УДК 159.923

### ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ЗЛАГОДИ

*Крюкова Олена Вікторівна,  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології  
Донецького національного університету*

**Постановка проблеми.** Проблема соціальної злагоди є вельми актуальною для українського суспільства. Злагода є атрибутивною властивістю суспільства, соціальних організацій і груп.

Необхідність дослідження соціальної злагоди актуалізують наступні обставини: високий рівень соціальної напруженості і конфліктогенності стимулює її вивчення, саме злагода виступає глибинною основою підвищення соціальної інтеграції, зниження рівня напруженості і конфліктогенності; в сучасних умовах відбувається, з одного боку, становлення нової системи цінностей, з іншого – пошук нової ідеології, тому потрібно теоретичне осмислення соціальної злагоди; у психологічній літературі недостатньо осмислена роль злагоди у формуванні зразків, правил і норм узгодженої поведінки людини.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Методологічно можна виділити кілька основних підходів до дослідження проблеми соціальної злагоди: перший – конфліктологічний підхід, який знайшов відображення в роботах Р. Дарендорфа, Р. Зімеля, Л. Козера, К. Маркса, другий – консенсусний підхід, реалізований у працях М. Вебера, Е. Дюркгейма, М. Ковалевського, П. Сорокіна та ін.; третій – синтетичний підхід, представлений І. Пригожиним, Г. Хакеном та ін.. Різними аспектами проблеми соціальної злагоди займалися М. Акуліч, М. Алієв, К. Авакян, А. Безвербний, В. Бобров, А. Здравомислов, І. Караваєва та ін..

Дослідники розглядають соціальну злагоду як забезпечення стабільності суспільно-економічної системи, задоволення економічних потреб особистості; як стан, ознаку і процес взаємодії між соціальними суб'єктами, що знаходяться в єдності, мають схожі цінності, потреби, інтереси та цілі, при цьому соціальна система володіє солідарністю, згуртованістю, інтеграцією, впорядкованістю, стабільністю і стійкістю, зберігається як цілісність.

Аналіз існуючих у соціальній психології підходів до дослідження злагоди та її трактувань дозволяє стверджувати, що дефініція «соціальної злагоди» розроблена недостатньо.

**Метою даної статті** є визначення сутності поняття «соціальна злагода», її категоріального поля, осмислення ролі соціальної злагоди у формуванні зразків, правил і норм узгодженої поведінки.

**Вклад основного матеріалу.** На думку вчених (І. Пригожина, Ф.Селіванова, А. Харчева), саме в соціологічному понятті злагоди відображені найбільш загальні риси, властиві даному феномену. Соціологічне дослідження соціальної злагоди дозволяє визначити основи сталого, стабільного в розвитку соціальних систем при тому, що злагода може розглядатися як спосіб самоорганізації соціальних систем. У соціологічних теоріях отримали розвиток три основні напрямки розуміння соціальної реальності: конфліктологічний, консенсусологічний і синтетичний.

При конфліктологічному підході злагода розглядається в якості приватного стану конфліктуючого суспільства, конфлікт – в якості основного джерела зміцнення інтеграції соціальної системи. Розвиток конфліктології здійснюється в рамках двох основних підходів: діалектичної теорії конфлікту (К. Маркс, Р. Дарендорф та ін.) і конфліктного функціоналізму (Г. Зіммель, Л.Козер та ін.). Аналіз даних парадигм соціальних змін приводить до висновку про те, що прихильники конфліктологічного пояснення розвитку суспільства акцентували увагу на дослідженні одного боку соціальних взаємодій, що характеризується конфліктністю, мало враховуючи іншу сторону соціальної реальності – злагоду і солідарність.

Консенсусологічний напрям розглядає соціальне життя через злагоду, солідарність, порядок. Консенсусологічний напрям складається з наступних основних течій: з ціннісно-функціональної злагоди (О. Конт, Е. Дюркгейм, Т.Парсонс, М. Ковалевський, П. Сорокін та ін.); із смислової злагоди (М.Вебер) і психологічної злагоди (Г. Тард). Під злагодою М. Вебер розуміє «дії, орієнтовані на очікування певної поведінки інших, що мають внаслідок цього шанс на те, що очікування виправдаються, оскільки об'єктивно існує ймовірність того, що ці інші, незважаючи на відсутність будь-якої домовленості, практично поставляться до таких очікувань як до значимих для їх поведінки».

Психологічну злагоду описував Г. Тард [6]. Він орієнтувався на пошук науково значимих фактів у сфері індивідуальної психіки і міжіндивідуальної взаємодії людей. Головним положенням теорії наслідування Г. Тарда була ідея, згідно з якою основною рушійною силою будь-якого людського співтовариства, є непереборне психічне прагнення людей до наслідування. Соціальний розвиток відбувається періодичною зміною наслідування у формі звичаю на наслідування у формі моди. Згідно з ученням Тарда, механізм дії «законів наслідування» визначається переважно віруваннями і хотіннями, що являють субстанцію соціальної взаємодії людей. Саме через злагоду і суперечність взаємно зміцнюваних вірувань і бажань організується суспільство.

У синтетичних теоріях досліджуються проблеми порядку в нерівноважних системах. Сучасне українське суспільство є вкрай нерівноважною системою, тому воно повинно розглядатися з використанням методології розвитку, представленої в синергетиці. Теорія синергетики як методологія нерівноважних систем отримала розвиток в роботах В.Алтухова, О. Богатирьової, І. Добронравова, Г. Ніколіс, І. Пригожина, Г.Хакена, А.Шіллерова. Синтетичний підхід дозволяє дослідити процес зародження

прослуховувати утворені особисто фонемами (слова), порівнюючи їх з еталоном вимови, і під контролем логопеда самостійно (свідомо) знаходити той артикуляційний уклад, при якому утворюється необхідний звук).

Затримка та порушення мовленнєвого розвитку дитини рідко протікають без відставання інших нейропсихічних проявів, і для їх подолання потрібні спільні тривалі зусилля батьків, вихователів, логопеда і лікаря.

Спочатку засвоєння рідної мови немовлям, ймовірно, відбувається через неусвідомлене внутрішнє «промовляння» звуків, які найбільш часто дитина чує, що в підсумку налаштовує її артикуляційний апарат на звуковий діапазон мови, що сприймається. У процесі розвитку мозку, з одного боку, діють генетично закладені програми, а з іншого боку, в ньому розгортаються процеси самоорганізації під впливом поступаючої сенсорної інформації.

Формування мозкової організації психічних процесів в онтогенезі відбувається від стовбурових і підкіркових утворень до кори головного мозку (знизу вгору), від правої півкулі мозку до лівої (справа наліво), від задніх відділів мозку до передніх (ззаду наперед)[4].

Але, на жаль, всі ці процеси стануть просто неможливими або спотвореними, якщо не буденейробіологічної підготовленості мозкових систем і підсистем, які їх забезпечують. Іншими словами, розвиток тих чи інших аспектів психіки дитини однозначно залежить від того, чи достатньо зрілий і повноцінний відповідний мозкової субстрат. При цьому слід мати на увазі, що мозок - це не тільки кора, підкіркові утворення і т.д., але й різні нейрофізіологічні, нейрохімічні та інші системи, кожна з яких вносить свій специфічний внесок в актуалізацію будь-якої психічної функції(А.Семенович)[4].

Отже, для здійснення будь-якої корекції, в тому числі логопедичної, важливо, передусім розуміти і враховувати, що для кожного етапу психічного розвитку дитини в першу чергу необхідна потенційна готовність комплексу певних мозкових утворень до його забезпечення.

О. Харченко визначає так званий критичний період – чітко обмежене у часі вікно, протягом якого вплив (досвід, сенсорні відчуття) забезпечує доступ інформації, важливої для нормального розвитку, що протягом життя змінює здатність мозку. Крім згаданого вище поняття «критичний період» існує поняття «чуттєвий період», під яким розуміють обмежений проміжок часу в розвитку, протягом якого вплив на функцію мозку проявляється особливо сильно й ефективно. За часом прояву він «вкладений» у критичний період, і важливо, щоб зусилля логопедів з подолання порушення розвитку були б розпочаті у чутливий період [5].

**Висновки.**Таким чином, в логопедичній корекції будь-якого порушення мовленнєвого розвитку дитини важливо не запізнитися. Небезпека зволікання часу загрожує тим, що дефект розвитку буде неможливо обернути або зменшити. Розуміння логопедом нейробіологічних процесів, що відбуваються в мозку і мовленнєвому апараті, дозволять передбачити динаміку та ефективність логопедичної роботи з дітьми, які мають тяжкі порушення мовлення. Якщо в сенситивний період розвитку мовлення організм дитини зазнає впливу певних шкідливих чинників (чинників ризику), то нормальний процес розвитку порушується [2].

Аналіз концептуальних підходів до проведення корекційної роботи з дошкільниками із ТПМ дає підстави стверджувати наявність теоретичної

попередники, що дозрівають, напевно, пізніше по мірі формування функцій у процесі розвитку дитини. Їх руйнація, наприклад, в результаті ішемічної гіпоксичної енцефалопатії або інших ушкоджень може бути однією з причин порушень мовленнєвого розвитку[6].

Пластичність мозку пов'язана не тільки з відновленням пошкоджених функцій, але і може вести до розвитку патологічних станів. Виникаючі при ураженні мозку симптоми нейродефіциту відображають не прояви ушкодженої ділянки мозку, а функцію всього мозку, точніше - пластичні зміни, які залишилися у функціонуючій частині мозку, в числі яких можуть бути і ті, що блокують відновлення його функцій. Тому в неврології і в логопедії найважливішою проблемою у вивченні пластичності мозку є її регуляція і надання їй бажаної спрямованості. Порушення і затримка розвитку мовлення також є негативними проявами пластичності мозку[6].

Незалежно від патогенезу порушення мовленнєвої функції (ушкодження мозку або затримка і порушення його розвитку) – одне з найгірших із усіх можливих ускладнень у ранньому віці, яке полягає у тому, що мозок за допомогою механізмів пластичності реорганізується, залучаючи бездіяльні мовленнєві області для обслуговування інших функцій[6].

Чим глибше досліджується мовні функції, тим більше отримується переконливої інформації, що в їх роботі бере участь складна мережа кортикальних і субкортикальних областей мозку. Мова є основою не тільки комунікації, а й мислення, й пам'яті. Для повного розкриття мовних функцій потрібен весь мозок. Нині мова частіше за все розглядається не як відокремлене нове придбання в еволюції людського мозку і ізольований від інших його систем феномен, а як складна реконфігурація більш давніх систем мозку, адаптована до еволюційно нових мовних функцій (Fisher Marcus, 2006). Це дозволяє пояснити мультифункціональні зв'язки мови і вразливість її при порушеннях інших систем мозку. Непоодинокими виявляються ситуації, коли мовленнєві порушення проявляються при ураженні областей мозку, віддалених від відомих мовленнєвих центрів (центри Брока, Верніке і Гешвінда). Це пояснюється поширенням гіперперфузії і гіпометаболізму із ушкоджених областей у навколишні та зміною активності в областях, віддалених від самої ділянки ураження. Є відомості щодо порушення мовних функцій при ураженні невідомої по мові (правої) півкулі (Mohr et al, 2001). Всі наведені відомості є застереженням щодо спрощеного розуміння патогенезу мовленнєвих порушень у дітей, особливо порушень писемного мовлення, тим більше пояснення їх появи ушкодженнями класичних центрів мовлення [5].

На ранніх етапах розвитку дитини є можливість оцінювати її мовну функцію лише за мовленнєвою активністю, в розвитку якої слуховій системі належить провідна роль.

На думку вчених (О.Харченко, М.Клименко), одна з причин частих невдач при корекції дизартрії полягає в тому, що логопед, по суті, намагається через свідомість дитини підібратися до неусвідомлених нею процесів вимови, демонструючи їй правильність артикуляційного укладу для відповідної фонемі через презентування можливостей власного артикуляційного апарату, який може бути анатомічно неможливим для дитини. Слід мати на увазі, що утворення одного і того ж звуку є можливим за допомогою декількох артикуляційних укладів. Альтернативою корекції дизартрії міг би бути підхід, при якому дитина через лінгафонні засоби мала б можливість промовляти і

злагоди в конфлікті; нерівномірність і нестабільність у соціальному розвитку розглянути як умову становлення стійкості, стабільності.

Різними аспектами проблеми соціальної злагоди займалися М. Акуліч, М.Алієв, К. Авакян, А.Безвербний, А.Здравомислов, І.Караваєва, А.Шаров та ін.. І.В. Караваєва розглядає соціальну злагоду у взаємозв'язку із соціальною стабільністю, розуміючи її як забезпечення стабільності суспільно-економічної системи, задоволення економічних потреб особистості, відповідності якісних параметрів середовища проживання інтересам соціуму, стабільного соціального прогресу особистості в рамках соціуму. На думку К.С.Авакян соціальна злагода – це стан і процес взаємодії між соціальними суб'єктами, що мають схожі цінності, потреби, інтереси та цілі.

Концептуальний підхід до дослідження соціальної злагоди здійснюється в роботах М.Акуліч [1], яка навила поняття «соціальної злагоди» і консенсусної групи, визначила типи і види соціальної злагоди, проаналізувала її структуру та основні функції, розглянула можливості управління соціальною злагодою. Під соціальною злагодою М.М.Акуліч розуміє стан і процес взаємодії між соціальними суб'єктами, що знаходяться в єдності, мають схожі цінності, інтереси та цілі, при цьому соціальна система володіє солідарністю, згуртованістю, інтеграцією, впорядкованістю, стабільністю і стійкістю, зберігається як цілісність.

Дослідниця виділяє наступні ознаки соціальної злагоди: впорядкованість поведінки і взаємодій; зростання соціальної згуртованості та солідарності; людина відчуває себе соціально захищеною, відчуває впевненість в завтрашньому дні. Отже, у соціологічних концепціях і парадигмах суспільство розглядається з позиції злагоди, солідарності, порядку і конфлікту, а також синтезу цих напрямів. Слід зазначити, що в сучасній соціальній психології існує недостатньо фундаментальних робіт, присвячених дослідженню соціальної злагоди.

Групова згуртованість розглядається психологами перш за все як взаємна привабливість і злагода щодо важливих об'єктів орієнтації. Так американський психолог Т. Ньюком [4] для аналізу групової згуртованості використовує поняття «злагода» (consensus), маючи на увазі однорідність суджень індивідів щодо об'єктів орієнтації: «Під поняттям «злагода» я маю на увазі ні більше ні менше як існування між двома або більше особами подібних орієнтацій у відношенні до чого-небудь». Рівнем злагоди Т. Ньюком характеризує згуртованість будь-якої групи. Будь-яка форма комунікації, вважає Ньюком, має своїм наслідком зростання ступеня злагоди.

Злагода розглядається також як одна з групових характеристик, що пояснюють механізм утворення норм, або один із способів трансляції звичаїв від одного покоління до іншого. Але і в цих випадках злагода пов'язується з теорією комунікації та взаємодії. А.Петровський [5] зазначає, що намагаючись операціонально виміряти ступінь злагоди, що існує між членами групи, дослідники постійно відчувають незадоволеність, бо змушені знову і знову вдаватися до аналізу числа комунікацій, їх тривалості та сили. Причина такої цілком зрозумілої незадоволеності полягає в самому підході до вивчення згуртованості, що ігнорує соціальну сутність внутрішньогрупових процесів, їх діяльнісну природу і зводить її до емоційної привабливості. Далі А.Петровський зазначає, що сама констатація того, що злагода є умовою згуртованості індивідів, сумнівів не викликає. Питання в іншому: у відношенні

до чого необхідна злагода як джерело згуртованості групи, що є детермінантою злагоди, як її вимірювати, чи всі випадки злагоди щодо тих чи інших об'єктів орієнтації можуть свідчити про групову згуртованість, нарешті, як злагода пов'язана з іншими параметрами міжособистісних відносин.

А.Петровський вказує, що необхідно шукати основу психологічної сумісності у злагоді не при виконанні тієї чи іншої окремо взятої операції, а всередині цілісної, спільно виконуваної діяльності, яка для суб'єкта детермінується спільним завданням і в структуру якої виявляється вбудованим образ її учасників (їх здібності, наміри, уявлення про способи вирішення завдань). У контексті цього теоретичного підходу досліджується згуртованість групи як узгодженість функціонально-рольових очікувань, тобто уявлень учасників спільної діяльності про те, що саме, з ким і в якій послідовності повинен робити кожен з членів групи при реалізації спільної для всіх мети. Відсутність узгодженості функціонально-рольових очікувань може стати джерелом конфліктів, ерозії згуртованості і появи ознак психологічної несумісності в групі. Узгодженість функціонально-рольових очікувань не є, однак, визначальною характеристикою сумісності в групі. Груповою діяльністю – явищем динамічним. Далеко не завжди можна у всій повноті розписати всі функції всіх членів групи і завчасно узгодити всі функціонально-рольові очікування, особливо, якщо діяльність носить творчий характер. У такому випадку згуртованість як узгодження функціонально-рольових очікувань не може забезпечити справжню інтеграцію особистості в групі [5].

Далі А.Петровський зауважує, що ця обставина змушує нас повернутися до уявлення про ціннісно-орієнтаційну єдність як основного і найважливішого показника згуртованості високорозвиненої групи, але вже звернувшись не стільки до предметно-цільових характеристик групової діяльності, скільки до її моральної основи, що знаходить вираження в особистісній позиції кожного її члена у відношенні до тих, з ким він пов'язаний спільною метою. Всі форми ціннісно-орієнтаційної єдності, які були до сих пір розглянуті, характеризували згуртованість як результат збігу орієнтацій у деякому об'єкті (мета, завдання, керівник і т.ін.), коли, фігурально висловлюючись, «всі дивляться в одному напрямку». Тепер же треба розглянути випадки єдності, яка проявляється в тому, що всі в групі бачать один одного, ставляться один до одного з єдиної моральної позиції. Тут має бути на увазі феномен покладання відповідальності, тобто стійка позиція особистості, що виявляється у визнанні правомірності віднесення можливих соціальних санкцій (схвалення чи покарання за успіх або невдачі спільної діяльності) до себе особисто або до інших осіб у групі [5].

Вихідним поняттям для Фестінгера [7] є поняття потреби, причому аналізується особливий вид потреб, а саме «потреба в оцінюванні самого себе» («evaluative need»), тобто прагнення оцінювати свої думки і здатності перш за все. Однак думки, здібності співвідносяться з соціальною реальністю, а вона, на відміну від фізичної реальності, створена не емпіричним спостереженням, але груповим консенсусом – злагодою. За Фестінгером, соціальна реальність: думки не можна перевірити емпіричними спостереженнями, тому єдиний спосіб перевірки думки – через соціальну злагоду, консенсус. Але консенсус може бути встановлений тільки в тому випадку, якщо люди зможуть зіставляти свої думки з думками інших, тобто порівнювати їх. Звідси і народжується, або, точніше, цим і диктується потреба кожної людини порівнювати себе з іншими.

Сам Фестінгер починає виклад своєї теорії з такого міркування: помічено,

у методичному плані підхід до організації зазначеної роботи недостатньо висвітлений з "психолінгвістичних позицій".

Все вищезазначене не лише дало змогу усвідомити значущість для сучасної логопедичної науки досліджень, присвячених вивченню психологічних механізмів засвоєння та використання мови (тобто таких, що мають психолінгвістичну спрямованість), а й застосувати психолінгвістичний підхід до діагностики, аналізу та корекції порушень мовленнєвого розвитку у дітей.

Нейробіологічний підхід дозволяє розглядати проблему з позиції дослідження процесів, що відбуваються в мозку і мовленнєвому апараті при сприйнятті та продукуванні мовлення.

У роботі російських дослідників О.Харченко, М.Клименко «Ранні етапи розвитку і порушення мови» (2007) зазначається, що за відсутності патології і при регулярному спілкуванні і нормальному оточенні у кожної дитини до 5-6 років формується повна і багата мовна здатність без будь-яких свідомих зусиль і формального навчання або інструктування. Це спонукало вчених до перегляду колишніх уявлень про мовну здібність людини і визнання факту, що її функціональні властивості розвиваються шляхом регулярного дозрівання, тобто знання мови поступово зростає, а не отримується лише в процесі навчання (Anderson, Lightfoot, 1999). Деякі особливості розвитку системи мови є запрограмованими [5].

Розвиток і становлення функції мозку пов'язується з певними віковими просторово-часовими обмеженнями, які зумовлюють формування специфічних структурних особливостей різних його відділів і взаємозв'язків між ними. Несформована у певний момент раннього розвитку дитини функція мозку (і зокрема мовлення) часто не розвивається нормально або взагалі не розвивається пізніше, оскільки мозок знаходиться вже на другому етапі розвитку і відтворення попередніх стадій у структурно-функціональних відносинах є неможливим (О.Харченко).

Це обумовлює підвищену увагу до раннього етапу розвитку дитини, тому що важко передбачити можливі прояви пластичності мозку. Навіть якщо дитина проявляє мовленнєву активність, необхідно оцінювати повноту і швидкість сприйняття нею сенсорної інформації. Швидко правильне декодування зорової та слухової інформації є важливим для подальшого навчання в школі, оскільки доведено, що зі швидкістю декодування корелює успішність дитини в школі (Talcott et al, 2000). Підпластичністю мозку розуміється здатність мозку змінюватися під впливом навчання або прийогоураженні. Оскільки зміни мозку відбуваються при різних процесах життєдіяльності: зростанні і розвитку організму і пов'язаних з ними процесах навчання, реагування на різні сенсорні впливи або плануванні та реалізації поведінкового акту, спогадах або емоційній реакції і т. д., то слід визнати, що пластичність мозку є фундаментальною властивістю мозку, що виявляється безперервно протягом всього життя організму (Харченко О., Клименко М., 2004) [5].

До недавнього часу розуміння пластичності мозку базувалося на концепції неможливості утворення нових нейронів у дорослому мозку і його самооновлення. Нині вже відомо, що нейрогенез відбувається активно протягом всього життя людини, в передній частині субвентрікулярної зони і в субгранулярній зоні зубчастої звивини гіпокампа. Кора мозку містить клітини-

**Аналіз досліджень і публікацій.** Теоретико-методологічні концепції Л.Виготського, О. Лурії, О.Леонтьєва розкривають глибокий взаємозв'язок мовлення і формування вищих психічних функцій. Психологи (Л. Виготський, О. Леонтьєв, А. Запорожець, А. Люблінська, Г. Розенгарт-Пупко та ін.) довели, що оволодіння мовленнєвою системою перебудовує всі основні психічні процеси у дитини. Слово виявляється потужним фактором, що якісно змінює психічну діяльність, відповідним відображенням дійсності і опосередкованими нові форми уваги, пам'яті, уяви, мислення, а також діяльності. У міру розвитку мовлення свідомість переходить з рівня безпосереднього, чуттєвого досвіду на рівень узагальненого, раціонального пізнання. Мовлення бере участь у практичному, наочному і абстрактному мисленні, виокремлюючи суттєві ознаки сприйнятих явищ, ситуацій, які слово позначає і узагальнює. Мовлення - це спосіб формування та реалізації мислення, пізнавальної діяльності, спосіб зберігання загальнолюдського соціального досвіду. Слово дозволяє розкрити загальний і узагальнений зміст або значення речей, викликати в уяві образи-уявлення різної модальності (зорової, слухової, тактильної) і оперувати ними.

Мовлення відіграє істотну роль у формуванні особистості, довільних форм регулювання та контролю поведінки. І.Павлов назвав мову вищим регулятором людської поведінки, а Л.Виготський розглядав її як основний засіб розвитку особистості, управління поведінкою людини (спочатку зовнішнє, потім внутрішнє). Онтогенез мовленнєвих здібностей - найскладніша взаємодія, з одного боку, процесу спілкування дорослих і дитини, процесу, що поетапно розвивається; з іншого - процесу розвитку предметної пізнавальної діяльності дитини. І те, що розвивається в процесі розвитку дитячого мовлення - це не мова, а характер взаємодії наявних розпорядженні дитини мовних засобів і характеру функціонування цих засобів, тобто спосіб використання мовлення з метою пізнання та спілкування (О. Леонтьєв).

Таким чином, теорія мовленнєвої діяльності, використовуючи методологію теоретичного та експериментального аналізу, досліджує ті сторони інтелектуальної психічної діяльності людини, які в першу чергу цікавлять корекційного педагога (зокрема, логопеда) і які є об'єктом його спеціально-педагогічного впливу.

Принципово важливим моментом організації логопедичної роботи є попередній всебічний аналіз предмету мови, в ході якого ті, що навчаються, повинні осмислити основні елементи предметного змісту. У процесі такої аналітичної роботи виділяються й аналізуються найбільш значущі об'єкти предметної дійсності, її найбільш важливі характеристики, суб'єкт дії і об'єкт, взаємини діючих осіб, події і т. д. Вже після цього проводиться робота по підбору знаків мови (слів і словосполучень) для позначення виділених елементів предметного змісту. Підготовчий етап педагогічної роботи, заснований на диференційованому сприйнятті предмета мови й осмисленні його предметного змісту повинен передувати власне мовленнєвій роботі: вправляння в самостійному складанні мовленнєвих висловлювань (з опорою на зразок або наочну схему-модель речення). Досить переконалим відповідна "схема" мовленнєвої роботи подана у методиці навчання складання розповідей за картинками з дітьми дошкільного віку, що мають загальне недорозвинення мовлення (Н. Нікашина, Л.Спірова, 1968; Т. Філічева, Т.Туманова, 1999; В. Глухов, 2004 та ін.). Треба, щоправда, відзначити, що дуже точно витриманий

що люди прагнуть до деякої узгодженості як бажаного внутрішнього стану. Якщо виникає протиріччя між тим, що людина знає, і тим, що вона робить, то це протиріччя прагнуть якось пояснити і, швидше за все, представити його як непротивіччя заради того, щоб знову досягти стану внутрішньої когнітивної узгодженості. Далі Фестінгер пропонує замінити терміни - «суперечність» на «дисонанс», а «узгодженість» на «консонанс», оскільки ця остання пара термінів здається йому більш «нейтральною», і допомагає сформулювати основні положення теорії когнітивного дисонансу [7].

Фестінгер розглядає такий феномен, як вимушена згода, коли дисонанс породжується наявністю загрози або перспективою покарання, примусовий інформаційний вплив, який також сприяє виникненню або підтриманню дисонансу. Особливе місце займає дослідження ролі соціальної підтримки, створюваної у групі, де проявляються розбіжності, і одна з позицій сприяє або посиленню, або послабленню дисонансу. У цьому зв'язку Фестінгер переходить до аналізу ряду «макроявищ»: ролі чуток у суспільстві, масового звернення в віру та інших форм соціального впливу [7].

Г.М. Андреева [2] зазначає, що саме згода є встановленням загальної картини світу або його окремого об'єкта (процесу) у тих, хто об'єднаний у комунікативну взаємодію. Інтеракціоністська модель комунікації виходить з того, що суб'єкти комунікації - і комунікатор і реципієнт - рівноправні, пов'язані як взаємними очікуваннями й установками, так і загальним інтересом до предмету спілкування. Сама ж комунікація виступає як реалізація такого інтересу за допомогою переданих повідомлень. Ефект же комунікаційної взаємодії проявляється у зближенні або віддаленні точок зору комунікатора і реципієнта на загальний предмет, що фактично означає розширення чи, навпаки, звуження можливостей їх взаєморозуміння і співпраці. Саме такий підхід висуває на перший план досягнення згоди між партнерами по комунікації. Тому комунікація являє собою такий обмін ідеями, символами, значеннями, цінностями, завдяки якому згода підтримується, розвивається або руйнується. Сам же механізм згоди є, за визначенням американського соціального психолога Т. Шибутані [8], «взаємне прийняття ролей». Коли виникає згода, відбувається взаємопроникнення картин світу, оцінок, почуттів, що дозволяє кожному учаснику узгодженої дії розуміти, приймати (або відкидати) точки зору та оцінки інших учасників. Здатність людини розуміти поведінку інших обмежена її культурою і особистим досвідом. Чи буде досягнута згода, залежить не тільки від здатності учасників до прийняття ролей, але і в більш значній мірі - від інтересів кожного з них, що теж визначається культурою особистості.

Р.Бейлс розробив схему, яка дозволяє за єдиним планом реєструвати різні види взаємодії в групі. Бейлс фіксував за допомогою методу спостереження ті реальні прояви взаємодії, які можна було побачити в групі дітей, що виконують деяку спільну діяльність. Бейлс звів спостережувані зразки взаємодії у категорії, припустивши, що кожна групова діяльність може бути описана за допомогою чотирьох категорій, в яких зафіксовані її прояви: область позитивних емоцій (солідарність, знання напруги, згода); область негативних емоцій (незгода, створення напруженості, демонстрація антагонізму); область вирішення проблем (пропозиція, вказівка, думка, орієнтація інших) і область постановки цих проблем (прохання про інформацію, прохання висловити думку, прохання про вказівку) [2].

Андрієнко О.В. [3] виділяє кілька основних ознак соціальної групи (громадська думка, психологічний клімат, групові норми, групові інтереси і т.ін.), які формуються з виникненням і розвитком групи. Далі вона зазначає, що конкретна людина не може володіти інтегральною характеристикою групи, яка обумовлюється особливим психологічним полем, що виникають при взаємодії індивідів. Так, відносна однотайність членів групи в тому чи іншому питанні обумовлюється громадською думкою, але вона не являє собою сукупність індивідуальних думок. Вона просто є квінтесенцією ідеї, з приводу якої учасники взаємодії прийшли до угоди. При цьому думки конкретних індивідів можуть істотно розходитися з громадською думкою. Соціальний контроль, який існує в кожній групі, безумовно, впливає на формування і розвиток інтегральних психологічних характеристик. Сила впливу тих чи інших санкцій залежить від багатьох обставин, найважливішим з яких виступає згода щодо їх застосування. Санкції ефективні тільки тоді, коли існує згода щодо правильності їх застосування та авторитету тих, хто їх застосовує.

Одним із основних ознак соціальної групи виступає здатність індивідів до узгоджених дій. Ця ознака є ключовою, оскільки саме згода забезпечує необхідну спільність, єдність дій, спрямованих на досягнення мети. М.Акуліч вважає узгодженою поведінку соціального суб'єкта, спрямовану на вчинення дій з урахуванням цінностей, інтересів, цілей інших соціальних суб'єктів. Ступінь узгодженості дій залежить від рівня розвитку групи, соціальної ситуації, діяльності лідера. У той же час здатність діяти незалежно від групи та впливати на її рішення характеризує соціальну силу особистості [3].

**Висновки.** Соціальна згода – це стан і процес взаємодії між соціальними суб'єктами, що мають схожі цінності, потреби, інтереси та цілі, при цьому соціальна група солідарна, згуртована, впорядкована, стабільна, цілісна. Згода розглядається як одна з групових характеристик, що пояснюють механізм утворення норм, один із способів трансляції звичаїв від одного покоління до іншого. Згода є умовою згуртованості індивідів у групі, але далеко не завжди можна завчасно узгодити всі функціонально-рольові очікування членів групи, особливо, якщо діяльність носить творчий характер. Узгоджена поведінка соціального суб'єкта спрямована на вчинення дій з урахуванням цінностей, інтересів, цілей інших соціальних суб'єктів; ступінь узгодженості дій залежить від рівня розвитку групи, соціальної ситуації, діяльності лідера.

Фестінгер розглядає такий феномен як вимушена згода, коли когнітивний дисонанс породжується наявністю загрози або перспективою покарання. З точки зору послідовників інтеракціонізму комунікація являє собою такий обмін ідеями, символами, значеннями, цінностями, завдяки якому згода підтримується, розвивається або руйнується.

Згода – це «взаємне прийняття ролей», коли відбувається взаємопроникнення картин світу, оцінок, почуттів, що дозволяє кожному учаснику узгодженої дії розуміти, приймати (або відкидати) точки зору та оцінки інших учасників. Перспективи подальших досліджень ми бачимо в обґрунтуванні соціальної згоди як складової процесу соціального розвитку особистості, дослідженні соціальної згоди в ранньому юнацькому віці.

**Summary.** The present article is reflected the problem of social consensus - this state and the interaction between social actors who have similar values, needs, interests and goals, and the social group solidarity, orderly, stable and solid. We

найбільш ефективних педагогічних методів, прийомів, засобів для засвоєння необхідних знань і на цій основі здійснення корекційного логопедичного впливу;

«організаційна», яка присвячена розробці гігієнічних, психолого-педагогічних і психофізіологічних критеріїв готовності дітей до участі у корекційно-розвивальних заняттях, визначення оптимальних режимних умов, які відповідатимуть фізичним і фізіологічним особливостям дітей дошкільного віку, розробці методики корекційного впливу, програмних і навчально-методичних матеріалів впровадження системи диференційованої корекції мовлення дошкільників із ТПМ;

«гуманістична» (Ш.Амонашвілі, М.Монтессорі, В.Сухомлинський, Р.Штайнер та ін.), згідно якої центром формування готовності до корекційно-виховної діяльності виступає сама дитина зі своїми можливостями, темпом сприйняття матеріалу, мотивацією до будь-якої діяльності;

«особистісно-орієнтована» (Н.Алексєєв, В.Казанська, В.Шадріков, І.Якиманська та ін.), яка спрямовує корекційно-виховний процес на обов'язкову взаємодію педагогів, батьків і дитини, а також ролі педагога в цьому процесі [3].

Отже, сучасний етап розвитку психології та педагогіки визначає подальші наукові пошуки, які мають орієнтуватися на інтегративний аспект рішення проблеми корекції мовлення дітей із ТПМ, що має базуватися на кумуляції біологічних, психосоціальних і педагогічних факторів.

*Психолінгвістичні підходи* вивчають проблему з позиції визначення закономірностей формування та здійснення мовленнєвої діяльності, процесів мовленнєвої комунікації, використання знаків мови для здійснення мовленнєвої і мисленнєвої діяльності. Абсолютно логічною є точка зору російських вчених (В.Ковшиков, В.Глухов) про те, що теоретичний матеріал психолінгвістики повинен бути надбанням кожного фахівця, що займається формуванням мовлення або відновленням мовної здатності (у випадку порушень мовленнєвого розвитку). Знання психолінгвістичних закономірностей здійснення мовленнєвої діяльності, її формування в ході онтогенезу становлять основу теоретичної підготовки логопеда. На необхідність активного впровадження психолінгвістичних знань в теорію і методику логопедичної роботи неодноразово вказували у своїх працях Т.Філічева, Г.Чиркіна, Л.Волкова, Б.Гриншпун, Р.Лалаєва, О. Орлова, С. Шаховська та ін.[1]

Методологічний арсенал психолінгвістики дозволяє найбільш повно дослідити закономірності та специфічні особливості становлення та функціонування мовленнєвої діяльності. Психолінгвістика може надати корекційному педагогу не тільки необхідні теоретичні знання, а й комплексну методику психолінгвістичного дослідження специфічних особливостей мовленнєвої діяльності.

Важливо відзначити, що психолінгвістика (як ніяка інша область наукового знання) допомагає корекційному педагогу правильно зрозуміти місце і роль «мовленнєвої» роботи в загальній системі корекційного навчання. Вона дає наочне уявлення про те, що мовна здатність (здатність до адекватного використання знаків мови в процесі мовної комунікації) є невід'ємною складовою частиною загальної мовної здібності. Це забезпечує особливий, професійний погляд на всю систему корекційно-логопедичної роботи.

мовлення дозволяє виділити декілька основних підходів: психологічний, педагогічний, психолінгвістичний, нейрофізіологічний.

*Педагогічний підхід* розглядає визначений процес як результат діяльності спеціального дошкільного навчального закладу для дітей із тяжкими порушеннями мовлення, логопеда дошкільної освітньої установи, а також інших фахівців, які є безпосередніми учасниками корекційно-виховного процесу (шляхом упровадження конкретного методу або методики, створення корекційно-розвивального середовища, організації роботи з батьками дітей, що мають тяжкі порушення мовлення) і спрямовані на визначення раціональних способів організації корекційно-розвивального та корекційно-виховного процесів, розробку різноманітних технологій, засобів і способів педагогічного впливу на дитину з ТПМ.

*Психологічні підходи* вивчають проблему з позиції об'єкта діяльності і наперед досліджують як особистісні якості, які є необхідними для успішного шкільного навчання, так і мовленнєві уміння дитини (комунікативні навички, довільну поведінку, рівень мовленнєвих умінь і т.ін.).

На основі ретроспективного аналізу психологічних підходів до розробки проблеми дослідження ми вважаємо за доцільне виділити наступні основні моделі формування, розвитку та корекції мовлення, умовно визначені і представлені в літературі наступним чином[3]:

«онтогенетична» (Л.Виготський, Л.Божович, П.Гальперін, А.Запорожець, О.Леонт'єв, Д.Ельконін, С.Філіпенко та ін.), яка досліджує вікові зміни у психіці дитини і новоутворення, що відбуваються в дошкільному віці;

«діяльнісна» (О.Аніщенко, Л.Венгер, В.Давидов, Д.Ельконін та ін.), яка досліджує генезис і шляхи формування компонентів комунікативної діяльності на спеціально організованих навчальних заняттях;

«комплексна», представники якої (К.Бардін, О.Проскура, В.Мухіна, А.Запорожець, Р.Овчарова та ін.) вважають, що «готовність до школи» представляє собою цілісну систему взаємопов'язаних якостей особистості дитини, що включає особливості мотивації, рівень розвитку пізнавальної сфери, ступінь сформованості механізмів мовленнєвої регуляції дій, що забезпечить безболісний перехід дитини від ігрової діяльності до навчальної і, таким чином, є передумовою формування позитивного емоційного налаштування на корекційні заняття логопеда з метою подолання наявних відхилень у мовленнєвому розвитку, оскільки одним з актуальних завдань корекційно-логопедичного впливу є формування передумов для успішного навчання в школі, запобігання порушень письма.

«психомоторна» (В.Маралов, Е.Вороб'їова, А.Семенович, Б.Архипов, Л.Назарова та ін.), відповідно до якої готовність до навчання визначається як складна система взаємопов'язаних і ієрархічно організованих компонентів.

Психологічні моделі розраховані на розвиток основних сфер психофізичного розвитку дитини, спрямовані для використання на заняттях із психологами.

Протилежна тенденція зорієнтована на конкретні педагогічні умови корекційного впливу в межах спеціальної дошкільної освітньої установи, що знайшло відображення в дослідженні педагогічного підходу до проблеми.

У дослідженні З.Мовкебасової представлені наступні педагогічні моделі:

«традиційна» (інформаційна), яка має на меті визначення об'єму максимально доступного дітям дошкільного віку знань, умінь і навичок, пошук

proved that the social consensus is one of the group characteristics to explain the mechanism of formation of rules, one way transmission of customs from one generation to another. Noted the social consensus is a condition of cohesion in the group of individuals. We consider the phenomenon of «forced consensus» when cognitive dissonance generated by the presence of threat or prospect of punishment. The social consensus is the «mutual acceptance of roles», when there is interpenetration of pictures of the world, evaluations, feelings, allowing each participant to understand the actions agreed to accept (or reject) the point of view and assessment of other participants. Further research is possible to study of the social consensus as part of a process of social development of the personality, the study of social cohesion in early adolescence. **Keywords:** social consensus, the phenomenon of «forced consensus», «mutual acceptance of roles», unity of individuals in a group, functional-role expectations of members of the group.

**Резюме.** В статті рассмотрено социальное согласие как состояние и процесс взаимодействия между социальными субъектами, которые имеют схожие ценности, потребности, интересы и цели, при этом социальная группа солидарна, сплоченна, упорядочена, стабильна. Доказано, что согласие – это одна из групповых характеристик, объясняющих механизм образования норм, один из способов трансляции обычаев от одного поколения к другому. Отмечено, что согласие является условием сплоченности индивидов в группе, но далеко не всегда можно заранее согласовать все функционально-ролевые ожидания членов группы, особенно, если деятельность носит творческий характер. Рассмотрен феномен «вынужденное согласие», когда когнитивный диссонанс порождается наличием угрозы или перспективой наказания. Согласие – это «взаимное принятие ролей», когда происходит взаимопроникновение картин мира, оценок, чувств, что позволяет каждому участнику согласованного действия принимать или отвергать точки зрения других участников. В дальнейших исследованиях возможно обоснование социального согласия как составляющей процесса социального развития личности, исследование социального согласия в раннем юношеском возрасте. **Ключевые слова:** социальное согласие, феномен «вынужденное согласие», «взаимное принятие ролей», сплоченность индивидов в группе, функционально-ролевые ожидания членов группы.

**Резюме.** У статті розглянута соціальна злагода як стан і процес взаємодії між соціальними суб'єктами, що мають схожі цінності, потреби, інтереси та цілі, при цьому соціальна група солідарна, згуртована, впорядкована, стабільна, цілісна. Доведено, що злагода – це одна з групових характеристик, що пояснюють механізм утворення норм, один із способів трансляції звичаїв від одного покоління до іншого. Зазначено, що злагода є умовою згуртованості індивідів у групі, але далеко не завжди можна завчасно узгодити всі функціонально-рольові очікування членів групи, особливо, якщо діяльність носить творчий характер. Розглянуто феномен «вимушена злагода», коли когнітивний дисонанс породжується наявністю загрози або перспективою покарання. Злагода – це «взаємне прийняття ролей», коли відбувається взаємопроникнення картин світу, оцінок, почуттів, що дозволяє кожному учаснику узгодженої дії розуміти, приймати (або відкидати) точки зору та оцінки інших учасників. У подальших дослідженнях можливе обґрунтування соціальної злагоди як складової процесу соціального розвитку особистості, дослідження соціальної злагоди в ранньому юнацькому віці. **Ключові слова:**

соціальна злагода, феномен «вимушена злагода», «взаємне прийняття ролей», згуртованість індивідів у групі, функціонально-рольові очікування членів групи.

#### Література

1. Акулич М.М. Социология согласия: Учебное пособие. Тюмень: Издательство Тюменского гос. университета, 2002. – 240 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект-Пресс, 2005. – 376 с.
3. Андриенко Е.В. Социальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А.Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.
4. Ньюком Т. Исследование согласия // Социология сегодня. – М., 1965.
5. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии: Учеб. пособие для студ. вузов. – М.: Инфра-М, 1998. – 528 с.
6. Тард Г. Социальная логика. – СПб.: Социально-психологический центр, 1996. – 548 с.
7. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. – Пер. с англ. СПб.: Ювента, 1999. – 317 с.
8. Шибутани Т. Социальная психология. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 539 с.

Подано до редакції 17.03.2012

УДК: 613.86:796.015.6

### ВПЛИВ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СПОРТСМЕНІВ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ТА УСПІШНІСТЬ У СПОРТІ

*Куліш Наталія Миколаївна,  
старший викладач*

*Буковинський державний медичний університет*

*Решетілова Наталія Борисівна,  
к.мед.н., доцент*

*Буковинський державний медичний університет*

*Городицький Сергій Ілліч,  
викладач*

*Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича*

**Постановка проблеми.** Емоційний інтелект (далі – EI), (у вітчизняній науковій літературі часто синонімічно використовується термін «емоційна компетентність») трактується вченими як здатність до розуміння і управління власними емоціями та емоціями інших людей [1, 4,7]. Підвищення рівня емоційного інтелекту спортсменів, тобто оволодіння ними навичками правильної оцінки свого емоційного стану і конструктивними стратегіями подолання стресу, є одним із важливих компонентів підготовки спортсменів, який, на нашу думку, сприяє більш успішним виступам на змаганнях та покращенню спортивних результатів. Особливо це важливо в юнацькому віці, коли, підвищується ризик того, що спортсмен залишить спорт, через складні взаємовідносини з товаришами та з тренерами, конкурентності у спорті, ситуації публічної оцінки здібностей і можливостей.

экономических факультетов. Обработка информации осуществлена с помощью известных методов математической статистики. Имел место метод векторного анализа рангов. Полученные данные выявили мотивированный подход к процессу обучения. **Ключевые слова:** учебная деятельность, мотивация, иерархия предметов, распределение рангов, мера согласованности мнений экспертов.

**Summary.** Research of educational motivation of students is conducted in given article at a trade choice. Experiment is spent on 1 course of economic faculties. Information processing is carried out by means of known methods of mathematical statistics. The method of the vector analysis of ranks took place. The obtained data has revealed the motivated approach to training process. **Keywords:** educational activity, motivation, hierarchy of subjects, distribution of ranks, a measure of a coordination of opinions of experts.

#### Література

1. Гмурман В.Е.. Теория вероятностей и математическая статистика: учебное пособие. – 12-е изд., перераб. – М.: Высшее образование, 2007. – 479 с.: ил. – (Основы наук.)
2. Ильин Е.П., Мотивация и мотивы, - Питер, 2000, 512 с.
3. Сиверс О.Е., Мотивация в основе познавательной деятельности студентов, СПб, 1999.
4. Мартынова Т.Н., Особенности системы ценностных ориентаций студентов с различной мотивацией выбора профессии. Сибирская психология сегодня. Сборник научных трудов. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2002.
5. Белов В.Т., Чумаков А.И., Гапонов А.И., Универсальная методика кількісної оцінки узгодженості думок експертів.(с.116-123), Научно-практический журнал «Экономика Крыма», (№1(34) 2011), Симферополь, 2011.
6. Kendall M.G., Stuart A., The advanced theory of statistic, vol.1,2, New York, 1958.

Подано до редакції 27.03.2012

УДК 376.3

### МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

*Савінова Наталія Володимирівна,  
кандидат педагогічних наук, доцент*

*Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського*

**Постановка проблеми.** Про необхідність особливих умов виховання і навчання дітей із порушенням мовлення йдеться в роботах багатьох вчених (М.Грушевська, С.Конопляста, Р.Левіна, Є.Соботович, В.Тарасун, Т.Філічева, Г.Чиркіна, С.Шаховська, М.Шеремет та ін.) і ролі спеціально організованого навчання дітей із відхиленнями у розвитку (Л.Баряева, Ю.Гаркуша, В.Синьов, С.Миронова, З.Мовкебаєва, Р.Сулейменова, Б.Тупоногов, О.Хохліна та ін.).

**Метою статті** є дослідження методологічних підходів до проблеми корекції мовлення у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення.

**Вклад основного матеріалу.** Аналіз методологічних підходів до проблеми корекції мовлення у дошкільників із тяжкими порушеннями



$$\delta^2 = \frac{(1-6)^2 + (2-6)^2 + K + (11-6)^2}{11-1} = 11$$

$$S_i^2 = \frac{123,1643}{72-1} = 1,735$$

$$W = 1 - \frac{1,735}{11} = 0,842$$

Отметим, что согласованность мнений экспертов достаточно высокая.

Оценим значимость коэффициента конкордации:

1. наблюдаемое значение

$$\chi_{набл}^2 = m(n-1)W = 72 \cdot (11-1) \cdot 0,842 = 606,24$$

2. критическое значение  $\chi_{кр}^2(n-1; \alpha) = \chi_{кр}^2(10; 0,05) = 18,3$

3. сравнивая данные значения, имеем  $\chi_{набл}^2 = 606,24 > \chi_{кр}^2 = 18,3$ , следовательно коэффициент конкордации значим.

Таким образом, между опрошенными студентами имеется согласованность и выводам о приоритетности дисциплин в процессе обучения следует доверять.

**Выводы:** В данной статье проведено исследование учебной мотивации студентов при выборе профессии. Эксперимент проведен на 1 курсе экономических факультетов, так как выпускники приобретают одну из престижных специальностей. Обработка информации осуществлялась с помощью методов математической статистики: проверка гипотезы о

равномерном распределении по критерию Пирсона  $\chi^2$ , мера согласованности мнений экспертов с помощью коэффициента конкордации и с помощью векторного метода. Полученные данные показывают, что студенты имеют мотивацию к обучению, выделяют иерархию предметов для приобретения выбранной специальности. Следовательно, учебная деятельность мотивирована не только на конечную цель – диплом, а и на получение знаний и овладение профессией. Результирующие экономические мотивы не затмевают направленное обучение выбранной специальности. Изначальную мотивацию следует учесть и развивать во время всего процесса учебы. Правильный подход к структуре профессиональной мотивации у студентов позволит подготовить высококвалифицированных специалистов.

**Резюме.** В данной статье проведено исследование учебной мотивации студентов при выборе профессии. Эксперимент проведено на 1 курсе экономических факультетов. Обработка информации здійснена за допомогою відомих методів математичної статистики. Мав місце метод векторного аналізу рангів. Отримані дані виявили мотивований підхід до процесу навчання. **Ключові слова:** навчальна діяльність, мотивація, ієрархія предметів, розподіл рангів, міра узгодженості думок експертів.

**Резюме.** В данной статье проведено исследование учебной мотивации студентов при выборе профессии. Эксперимент проведен на 1 курсе

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Переважна більшість досліджень, присвячених вивченню ЕІ, розглядає залежність успішності діяльності від рівня розвитку емоційного інтелекту [4, 5]. Науково доведеним фактом є те, що люди з розвинутим ЕІ частіше досягають успіхів у своїй кар'єрі ніж люди, з низьким рівнем ЕІ [4, 7].

Дослідження ЕІ осіб юнацького віку відбуваються за наступними напрямками: вивчення диференційних (гендерних, вікових) характеристик емоційного інтелекту [1; 2, 5], визначення рольових функцій емоційного інтелекту в різноманітних сферах та умовах життя [2; 3; 5]. Останнім часом з'явилися роботи, що вивчають вплив ЕІ на соціальну адаптивність особистості, на стійкість до стресогенних ситуацій [1; 3; 5; 6]. Разом з тим, дуже мало досліджень присвячено вивченню особливостей розвитку ЕІ спортсменів взагалі та спортсменів юнацького віку зокрема [3; 5]. Практично не вивченими досі залишаються питання впливу ЕІ на міжособистісну взаємодію в спорті та успішність спортивної діяльності.

Обмеженість наукової інформації про ЕІ спортсменів юнацького віку; недостатня вивченість впливу ЕІ на ефективність міжособистісної взаємодії спортсменів з тренером, що є одним з факторів успішності у спорті – все це визначає **актуальність дослідження.**

**Мета дослідження:** дослідити залежність ефективності міжособистісної взаємодії та успішності у спорті від ЕІ спортсменів юнацького віку.

**Завдання дослідження:**

1. Визначити особливості розвитку ЕІ спортсменів юнацького віку, представників різних видів спорту;
2. Дослідити, яка саме складова ЕІ є визначальною для успіху в спорті.
3. Проаналізувати ефективність міжособистісної взаємодії спортсменів з тренером залежно від рівня розвитку ЕІ спортсменів.

**Методи та організація дослідження.** Дослідження проводилося впродовж вересня – грудня 2011 року на базі Буковинського державного медичного університету. В дослідженні брали участь 125 спортсменів (64 юнаки та 61 дівчина) у віці 17-19 років – студентів I та II курсів. Всі вони систематично займалися спортом більше трьох років і мають спортивні розряди.

Дослідження рівня розвитку емоційного інтелекту проводилося за опитувальником «Емоційний інтелект» Н.Холла [6; С.249]. Рівень емоційного інтелекту оцінюється за п'ятьма шкалами: 1) емоційна поінформованість; 2) управління своїми емоціями; 3) самомотивація; 4) емпатія; 5) розпізнавання емоцій інших людей.

Для оцінки взаємовідносин між тренером та його підопічними використовувалася шкала «тренер - спортсмен», розроблена Ю.Ханіним та А. Стамбуловим [6; С. 325]. Шкала містить 24 питання, які виявляють відношення спортсмена до тренера за трьома параметрами: гностичним (професійна компетентність), емоційним та поведінковим.

Статистична обробка результатів дослідження проводилася з використанням комп'ютерної програми MS Excel. Порівняння результатів проводилося за допомогою статистичного аналізу (t-критерій Стьюдента)

**Результати дослідження та їх обговорення.** В нашому дослідженні брали участь представники п'яти видів спорту і ми з'ясували, чи різняться показники розвитку емоційного інтелекту у представників різних видів спорту,

як впливає специфіка діяльності в конкретному виді спорту на розвиток емоційного інтелекту загалом та його складових зокрема.

За результатами аналізу показників рівня розвитку емоційного інтелекту отримані наступні дані, які приведені в таблиці 1.

де EI – емоційний інтелект, EIнф – емоційна поінформованість; UE – управління власними емоціями;

СМот – самомотивація; Емпат – емпатія; Р.ем.др – розпізнавання емоцій інших людей;

n – кількість досліджуваних.

Як бачимо з таблиці 1 невелика кількість осіб в групах представників різних видів спорту, та досить високі значення стандартного відхилення від середнього значення по групі не дають можливість на статистично достовірному рівні визначити різницю в показниках розвитку емоційного інтелекту у спортсменів, що представляють різні види спорту. Проте середній показник по вказаних групах дозволяє визначити основні тенденції.

Найвищий рівень інтегративного показника розвитку емоційного інтелекту виявлений у футболістів, за ним слідує представники легкої атлетики та боротьби, показники EI яких знаходяться в межах середнього рівня. Представники волейболу та настільного тенісу мають низький рівень розвитку емоційного інтелекту.

Таблиця 1

**Показники розвитку емоційного інтелекту у представників різних видів спорту (середнє арифметичне)**

Вид спорту		EIнф	UE	СМот	Емпат	Р.ем.др	Інтегративний показник EI
<b>Настільний теніс</b> (n=12)	Сер. арифм	<b>6,0</b>	<b>5,91</b>	<b>7,6</b>	<b>7,5</b>	<b>6,9</b>	<b>34,0</b>
	Станд.відх	6,42	5,89	5,12	4,81	5,961	21,37
<b>Легка атлетика</b> (n=23)	Сер. арифм	<b>9,3</b>	<b>6,6</b>	<b>10,3</b>	<b>10,6</b>	<b>11,2</b>	<b>47,8</b>
	Станд.відх	4,295	4,85	4,19	3,4	3,53	14,54
<b>Футбол</b> (n=33)	Сер. арифм	<b>11,3</b>	<b>8,7</b>	<b>10,9</b>	<b>10,1</b>	<b>9,6</b>	<b>50,7</b>
	Станд.відх	3,36	5,21	2,86	4,33	4,92	13,45
<b>Боротьба</b> (n=19)	Сер. арифм	<b>8,2</b>	<b>6,6</b>	<b>9,9</b>	<b>8,7</b>	<b>9,1</b>	<b>42,5</b>
	Станд.відх	5,11	5,68	5,67	5,41	6,44	20,33
<b>Волейбол</b> (n=38)	Сер. арифм	<b>8,3</b>	<b>3,9</b>	<b>7,2</b>	<b>8,8</b>	<b>8,5</b>	<b>36,7</b>
	Станд.відх	5,03	6,77	5,26	6,11	5,68	21,65

Для зручності аналізу рівня розвитку складових емоційного інтелекту

$n$  - кількість факторів,  $\sum_{i=1}^m x_{ik}$  - сума рангов по кожному фактору.

В нашому випадку  $m = 72$ ,  $n = 11$ ,  $m(n+1)/2 = 432$ .

$$W = \frac{12}{5184(1331-11)} \left[ (317,4 - 432)^2 + (342,4 - 432)^2 + (376,4 - 432)^2 + (384,4 - 432)^2 + (417,4 - 432)^2 + (422,4 - 432)^2 + (426,4 - 432)^2 + (452,4 - 432)^2 + (480,4 - 432)^2 + (521,4 - 432)^2 + (595,4 - 432)^2 \right] = 0,113$$

Оцінка значимості коефіцієнта конкордації проводиться наступним чином:

1. рахуємо

$$\chi^2_{набл} = m(n-1)W = 72 \cdot (11-1) \cdot 0,113 = 81,36$$

2. по таблиці знаходимо критичне значення

$$\chi^2_{кр}(n-1; \alpha) = \chi^2_{кр}(10; 0,05) = 18,3$$

3. порівнюємо спостережуване і критичне значення:

$$\chi^2_{набл} = 81,36 > \chi^2_{кр} = 18,3$$

спостережуване значення значно перевищує критичне. З цього випливає, що коефіцієнту конкордації можна довіряти і що існує кореляційна залежність розглянутих факторів.

Тепер використаємо універсальну методику кількісної оцінки узгодженості мнень експертів – векторний метод, [5]. Для обчислення коефіцієнта конкордації використовуємо формулу:

$$W = 1 - \frac{S_i^2}{\delta^2}, \text{ где } S_i^2 = \frac{\sum_{j=1}^m (\rho_j - \bar{\rho})^2}{m-1}, \bar{\rho} - \text{середнє арифметичне}$$

$\rho_j$ , а  $\bar{\rho}$  - відхилення спостережуваних значень від загальної середньої;

$$\delta^2 = \frac{(1-\bar{r})^2 + (2-\bar{r})^2 + K + (n-\bar{r})^2}{n-1}, \bar{r} = \frac{1+2+K+n}{n} - \text{середнє}$$

ранг.

$$\bar{r} = \frac{1+2+3+K+11}{11} = 6$$

Таким чином, маємо

приоритетном распределении,  $\frac{21}{11}$  - равномерное распределение 21 безразличных к обучению студентов. Теоретические частоты  $n'_i$  равны 6,55.

№ предмета	$n_i$	$n'_i$	$\frac{(n_i - n'_i)^2}{n'_i}$
1	12,9	6,55	6,156107
2	9,9	6,55	1,713359
3	7,9	6,55	0,278244
4	4,9	6,55	0,415649
5	5,9	6,55	0,064504
6	5,9	6,55	0,064504
7	8,9	6,55	0,84313
8	6,9	6,55	0,018702
9	10,9	6,55	2,888931
10	10,9	6,55	2,888931
11	27,9	6,55	69,59122
			$\chi^2_{набл} = 84,92328$

По таблице критических точек распределения  $\chi^2$ , по заданному уровню значимости  $\alpha = 0,05$  и числу степеней свободы  $k = n - 1 - r = 11 - 1 - 0 = 8$  ( $r=0$ , так как параметры равномерного распределения известны), находим критическую точку  $\chi^2_{кр}(\alpha; k) = \chi^2_{кр}(0,05; 10) = 18,3$ . Так  $\chi^2_{набл} = 84,92328 > 18,3 = \chi^2_{кр}$  - гипотеза отвергается, то есть эмпирические и теоретические частоты различаются значимо.

Проверим меру согласованности мнений экспертов двумя различными методами.

Первый способ – это проверка с помощью коэффициентов ранговой корреляции. [6]. Найдем коэффициент конкордации по формуле:

$$W = \frac{12 \sum_{k=1}^n \left[ \sum_{i=1}^m x_{ik} - m(n+1)/2 \right]^2}{m^2(n^3 - n)}, \text{ где } m - \text{ количество экспертов,}$$

використаємо діаграму, зображену на рис. 1.

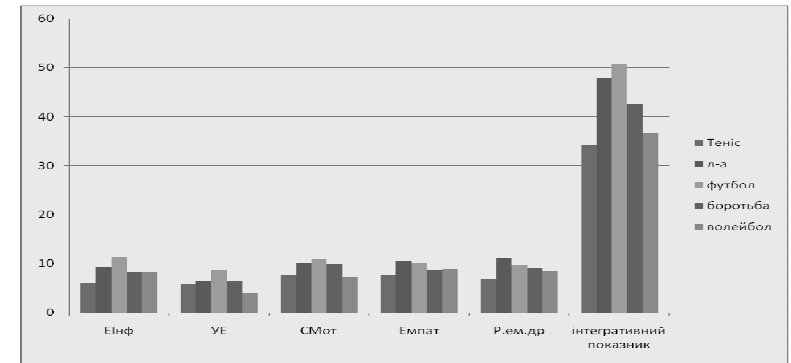


Рис.1. Показники розвитку складових емоційного інтелекту у представників різних видів спорту

де ЕІнф – емоційна поінформованість;  
 УЕ – управління власними емоціями;  
 СМот – самомотивація;  
 Емпат – емпатія;  
 Р.ем.др – розпізнавання емоцій інших людей.

Як видно з діаграми, у представників футболу виявилися найвищі показники більшості складових емоційного інтелекту. Зокрема за показниками емоційної поінформованості та управління емоціями футболісти значно випереджають представників інших видів спорту. Такі результати стосовно складової управління емоціями в якійсь мірі можна пояснити тим, що у групі футболістів були виключно представники чоловічої статі. Аналізуючи гендерні особливості розвитку емоційного інтелекту слід зазначити що, інтегративний показник розвитку емоційного інтелекту не залежить від статі обстежуваних, але деяка відмінність все ж спостерігається за складовими даного конструкту: чоловіки значно краще жінок здатні контролювати власні емоції, для жінок характерними є вищі показники емпатії. Цим, очевидно, пояснюється також те, що найнижчі показники управління власними емоціями отримані у представників волейболу, де були представниці виключно жіночої статі. Дані, отримані по складовій емоційної поінформованості, як ми припускаємо, все ж визначаються психологічними особливостями діяльності у футболі.

Найбільш мотивованими до отримання знань про емоції та вмінь управління емоціями виявилися представники футболу, легкої атлетики та вільної боротьби, показники яких майже однакові.

Лідерами за значеннями показників емпатії та розпізнавання емоцій інших людей є легкоатлети, за якими слідує футболісти. Ці складові емоційного інтелекту мають виражену гендерну «специфіку»: для дівчат, як відзначалося вище, характерний вищий рівень розвитку емпатії та здатності до розпізнавання емоцій оточуючих. Цим можна пояснити виявлений рівень показників емпатії та розпізнавання емоцій інших людей у легкоатлетів, група

яких на 23 складалася з дівчат. Несподіваним для нас виявилися рівень цих показників у футболістів, який був вищим за показники вказаних складових у волейболісток.

Оскільки оцінити рівень успішності в різних видах спорту, за різними змаганнями досить складно, тому в якості критерія, який би стандартизував оцінку успішності того чи іншого спортсмена, ми взяли спортивний розряд. Адже саме спортивний розряд є уніфікованою мірою оцінки спортивних досягнень для будь-якого виду спорту.

Для проведення нашого аналізу, всіх спортсменів, що брали у дослідженні, розділили на дві групи. До першої групи були віднесені спортсмени, які мали розряд кандидата у майстри спорту та майстра спорту (далі – КМС та МС), до другої – спортсменів, які мали масові розряди.

Результати досліджень приведені в таблиці 2.

Таблиця 2

**Показники складових емоційного інтелекту у спортсменів (середнє арифметичне)**

Група	Складові емоційного інтелекту					Інтегральний показник EI
	ЕІнф	УЕ	СМот	Емпат	Р.ем.др	
КМС і МС (n=21)	8,9	9,1	9,8	9,0	10,5	47,2
Масові розряди (n=104)	9,1	5,8	9,0	9,3	9,1	42,3

де EI – емоційний інтелект; ЕІнф – емоційна поінформованість; УЕ – управління власними емоціями;

СМот – самомотивація; Емпат – емпатія; Р.ем.др – розпізнавання емоцій інших людей; n – кількість досліджуваних.

Як видно з таблиці 2 інтегративний показник емоційного інтелекту в групі КМС і МС вищий за аналогічний показник у групі спортсменів масових розрядів, проте виявлена різниця не є статистично достовірною. Так само статистично недостовірною є різниця в показниках складових емоційного інтелекту в досліджуваних вибірках. Тому ми не можемо стверджувати, що успішність в діяльності в спорті залежить від рівня розвитку емоційного інтелекту. Проте, ми можемо прослідкувати певні тенденції.

Наочне порівняння показників складових емоційного інтелекту у досліджуваних групах приведено на рис.2.

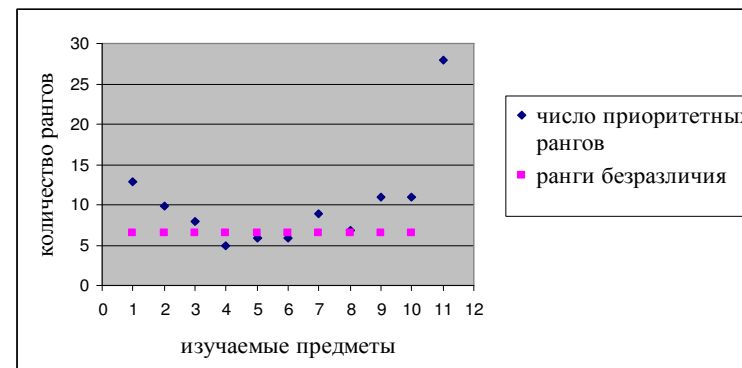
Зрительно прослеживается иерархия предметов.



Допустим, что полученное приоритетное распределение незначительно, то есть студентам безразлично, какие дисциплины изучать. Выдвинем гипотезу о том, что данное распределение является равномерным, ранги распределены

$$\frac{72}{11} \approx 6,55$$

одинаково по всем предметам, а именно 11, - студент рассматривает изучение ведущих дисциплин на одном уровне с прикладными дисциплинами.



Воспользуемся критерием Пирсона  $\chi^2$  и на уровне значимости  $\alpha = 0,05$  проверим, что полученное распределение является равномерным,

$$n_i = k_i + \frac{21}{11}$$

[1]. Для этого в качестве эмпирических частот возьмем  $k_i$  - количество повторений ранга, соответствующего i-ому предмету в

Для успешного обучения мотивация играет первоначальную роль.[3]. Однако на эффективность влияет не только выбор профессии, но и заинтересованность в изучении конкретных дисциплин, необходимых именно для данной специальности.

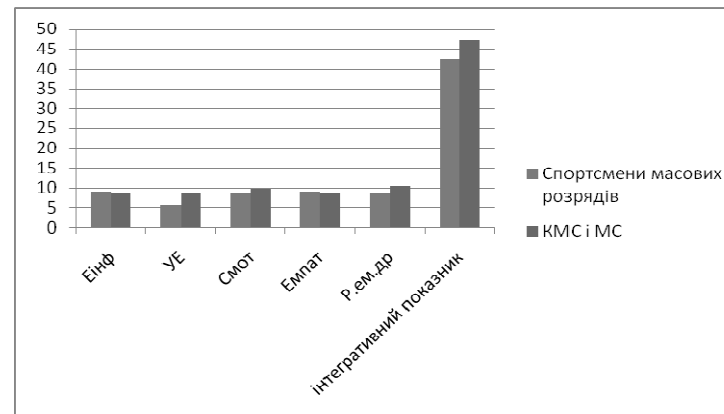
**Целью статьи** является исследование с помощью статистического аппарата учебной мотивации у студентов I курса экономических специальностей.

**Изложение основного материала:** Для изучения мотивации учебной деятельности была использована анкета, в которой перечислялись все изучаемые дисциплины на первом курсе экономических специальностей. Составление анкеты опиралось на представление о том, что сознательный выбор студентом определенного факультета и специальности предполагает направленность и предрасположенность к изучению конкретных дисциплин среди изучаемых предметов, которые составляют фундамент для будущей профессии. Увидеть ориентацию студентов на определенные дисциплины возможно при приоритетном ранжировании.

В исследовании приняли участие 72 студента первого курса Крымского экономического института ГВУЗ «КНЭУ им. В.Гетьмана». Выбор института для проведения исследования обусловлен тем, что у студентов экономических и финансовых факультетов мотивация к выбору профессии тяготеет к престижности данной специальности в условиях рынка труда. Требовалось исследовать мотивацию студентов на обучение: студенты ориентированы только на конечный результат – получение диплома, то есть сам процесс обучения их не интересует либо имеется осознанный подход к получению специальности, выделение необходимых для данного образования предметов.

Для дисциплин, проходящих на первом курсе, необходимо было расставить ранги по приоритетности изучения соответственно от 1 до 11. В результате анкетирования были получены следующие данные: 21 студент – полное безразличие к приоритету изучения тех или иных предметов; анализ рангов 51 студента расположил предметы в следующем порядке, в соответствии с величиной среднего значения:

№ п/п	Предмет	Среднее значение
1.	Экономическая информатика	3,764706
2.	Высшая математика	4,254902
3.	Иностранный язык	4,921569
4.	Теория вероятности и математическая статистика	5,078431
5.	Региональная экономика	5,72549
6.	Психология и педагогика	5,823529
7.	Социология	5,901961
8.	Украинская словесность	6,411765
9.	История Украины	6,960784
10.	Философия	7,764706
11.	Физическая культура	9,215689



**Рис.2. Показники розвитку ЕІ у групі спортсменів масових розрядів та групі КМС та МС**

де Еінф – емоційна поінформованість; УЕ – управління власними емоціями; СМот – самомотивація;

Емпат – емпатія; Р.ем.др – розпізнавання емоцій інших людей.

Показник розвитку емоційної поінформованості та емпатії в групі спортсменів масових розрядів вищий, ніж у групі майстрів та кандидатів у майстри спорту, проте стосовно інших складових емоційного інтелекту спостерігається протилежна тенденція. Найбільше вищевказані групи різняться за показником управління власними емоціями: тут різниця в показниках сягає майже 30% , в то час як різниця між показниками інших складових не перевищує 10%. Це дає нам можливість зробити припущення, що контроль над власними емоціями, є одним з факторів, який визначає успішність у спорті.

Для оцінки того, наскільки взаємовідносини з тренером залежать від рівня розвитку емоційного інтелекту спортсменів нами був проведений кореляційний аналіз показників розвитку емоційного інтелекту спортсменів юнацького віку та оцінки гностичного, емоційного та поведінкового параметрів їх стосунків зі своїми тренерами. В результаті проведеного дослідження встановлено, що оцінка спортсменами свого тренера певним чином залежить від емоційного інтелекту спортсменів. Результати досліджень приведені в таблиці 3.

Рівень розвитку емоційного інтелекту спортсменів на статистично достовірному рівні прямо корелює з їх оцінкою гностичного параметру стосунків з тренером. Як видно з таблиці достовірний кореляційний зв'язок виявлено з усіма складовими емоційного інтелекту, проте найвищі показники кореляції виявлені зі складовими емоційної поінформованості та самомотивації. Таким чином, чим глибшими є знання спортсмена про емоції, їх роль у житті та спорті, чим більше його прагнення до розуміння власних емоцій, тим вище він оцінює професійні якості свого тренера. Власне, на нашу думку, висока оцінка професійності тренера пояснюється тим, що спортсмен з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту, оцінюючи професійні якості свого тренера, здатний враховувати в своїй оцінці цілий ряд об'єктивних

факторів, наприклад: матеріально-технічне забезпечення тренувань тощо. Крім того, вони здатні помірковано ставитися до того, що тренер може інколи допускати помилки в проведенні тренувань.

Таблиця 3

**Залежність оцінки тренера спортсменами від рівня розвитку емоційного інтелекту спортсменів**

Параметри стосунків тренера та спортсмена	Складові емоційного інтелекту спортсмена					Інтегративний показник EI
	ЕІнф	УЕ	СМот	Емпат.	Р.ем.др	
Гностичний	0,321***	0,296***	0,316***	0,231*	0,258**	0,390***
Емоційний	-0,343***	-0,219*	-0,149	-0,166	-0,242**	-0,307***
Поведінковий	0,213*	0,068	0,182*	0,138	0,058	0,176

Примітка: 1) n=125;  
 2)\* - p<0,05; \*\* - p<0,01; \*\*\* - p< 0,001  
 де EI – емоційний інтелект  
 ЕІнф – емоційна поінформованість;  
 УЕ – управління власними емоціями;  
 СМот – самомотивація;  
 Емпат – емпатія;  
 Р.ем.др – розпізнавання емоцій інших людей.

Дещо неочікуваною для нас виявилася статистично достовірна обернена залежність оцінки емоційної складової взаємовідносин з тренером від рівня розвитку емоційного інтелекту спортсменів. Як слідує з отриманих результатів, чим вищий рівень розвитку емоційного інтелекту спортсмена, тим нижче він оцінює емоційний компонент своїх стосунків з тренером. Очевидно, спортсмени з високо розвинутим емоційним інтелектом більш вимогливо ставляться до емоційного компоненту стосунків з тренером.

Поведінковий компонент взаємовідносин між тренером та спортсменом, тобто наскільки, на думку спортсмена складається його реальна взаємодія з тренером, статистично корелює лише з складовою емоційної поінформованості та самомотивації.

**Висновки**

1. За результатами аналізу середніх значень показників розвитку емоційного інтелекту у спортсменів, що представляють різні види спорту, найвищі показники розвитку емоційного інтелекту виявлені у футболістів, за ними слідує представники легкої атлетики та боротьби. Представники

heuristics, heuristic activity, heuristic questions, laboratory lessons, heuristic professionally oriented task.

**Література**

1. Власенко К.В. Теоретичні й методичні аспекти навчання вищої математики з використанням інформаційних технологій в інженерній машинобудівній школі / К.В.Власенко; Науковий редактор д.пед.н., проф.. О.І.Скафа. – Донецьк: «Ноулідж», 2011. - 410с.  
 2. Ратушний А.С. Технология продукции общественного питания. В 2-х т. 2-е изд. Т.1. / А.С. Ратушний, В.И. Хлебников и др.; Под ред. д-ра техн. наук проф. А.С. Ратушного. – М.: Мир, 2007. – 351 с.  
 3. Ратушний А.С. Технология продукции общественного питания. В 2-х т. Т.2. / А.С.Ратушний, В.И.Хлебников и др. – М.: Мир, 2007. – 416 с.  
 4. Скафа Е.И. Эвристическое обучение математике: теория, методика, технология. Мон. / Е.И. Скафа. – Донецк: Изд. ДонНУ, 2004.–439 с.  
 5. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. / А.В. Хуторской. М.: Высш. шк., 2007. – 639 с.

Подано до редакції 23.03.2012

УДК 37.015.3:005.32-057.87

**СТАТИСТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ 1 КУРСА ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

*Ремесник Елена Сергеевна,  
 ассистент кафедры Высшая математика  
 КЭИ ГВУЗ «КНЭУ им. В. Гетьмана»  
 Остапенко Ирина Николаевна,  
 к.э.н., и.о. доцент кафедры Высшая математика  
 КЭИ ГВУЗ «КНЭУ им. В. Гетьмана»*

**Постановка проблемы:** В последнее время все больший интерес вызывает вопрос о качестве профессиональной подготовки специалиста и повышении учебной деятельности студентов. Одна из главных ролей в данной проблеме принадлежит мотивации студентов к выбору профессии и, соответственно, к изучению предлагаемых дисциплин. Сознательный выбор ВУЗа подразумевает понимание необходимости изучения определенных предметов, приоритетного взгляда на дисциплины. На данный момент малоизученна структура профессиональной мотивации у студентов в процессе подготовки специалиста. Выбор ВУЗа и изначальная осознанная ориентация на ведущие предметы составляют первую ступень мотивированного подхода к обучению.

**Анализ исследований и публикаций:** Мотивация является основным понятием, которое поясняет активную деятельность, поведение личности, [2]. Единство мотивов составляет мотивационную сферу личности, которая формируется как под воздействием индивидуальных склонностей, так и ролью общественных институтов. Многие исследовали связь мотивационной сферы личности с ее ценностными ориентирами. Зачастую это служит мотивацией к выбору профессии. Например, исследование Мартыновой Т.Н. [4] направлено на рассмотрение изменения в иерархии мотивов выбора профессии под воздействием социально-экономических реформ, происходящих в обществе.

походження» для подальшого дослідження. Підказка допоможе студентам під час розв'язування ЕПОЗ побачити залежність тривалості теплової кулінарної обробки овочів не тільки від властивостей самого продукту, його складу, але й від технологічних факторів (а саме від рН).

Під час обґрунтування порядку введення томату у процесі тушкування овочів також аналізуються технологічні параметри процесу: гідромодуль, температура продуктів, температура теплопередаючого середовища, тривалість нагріву продуктів. Після аналізу виводимо наслідки, що кисле середовище може як гальмувати так і прискорювати процес розщеплення протопектину.

Таким чином, томатним соусом доцільно заправляти страви з тушкованих овочів після того, коли овочі піддали попередній тепловій обробці (смаженню, варінню) для скорочення тривалості та економії теплової енергії.

Розв'язування запропонованих ЕПОЗ відбувається за допомогою розроблених евристичних ситуацій: орієнтування, пошуку, перетворення та інтеграції. Актуалізація цих ситуацій є методичною вимогою до організації управління евристичною діяльністю з ТВПРГ.

**Висновки.** Таким чином, евристичні лабораторні роботи дозволяють майбутнім інженерам-педагогам творчо використовувати на практиці ті теоретичні знання, які вони здобули на лекції та у процесі вивчення літературних джерел.

Лабораторні заняття активізують навчально-пізнавальну евристичну діяльність студентів, дозволяють їм проявляти власну ініціативу та винахідливість, міцніше засвоювати програмний матеріал. Вони дають можливість ознайомитися з найновітнішими технологіями, обладнанням і матеріалами, з постановкою експерименту в лабораторіях чи виробничих умовах. Лабораторні заняття допомагають викладачам залучити студентів до дослідницької роботи, сприяють розвитку у них евристичного мислення, раціоналізаторства.

**Резюме.** Автор розглядає різноманітні види евристик та їх застосування під час лабораторних робіт з ТВПРГ. У статті проаналізована можливість та необхідність застосування ЕПОЗ. Підвищити рівень знань, вмінь та навичок студентів інженерно-педагогічних спеціальностей можна завдяки впровадженню евристичного підходу під час навчання ТВПРГ. **Ключові слова:** евристики, евристична діяльність, евристичні питання, лабораторні заняття, евристичні професійно-орієнтовані завдання.

**Резюме.** Автор рассматривает различные виды эвристик и их применение во время лабораторных работ по Технологии производства продукции ресторанного хозяйства. В статье проанализирована возможность и необходимость применения ЕПОЗ. Повысит уровень знаний, умений и навыков студентов, инженерно-педагогических специальностей можно благодаря внедрению эвристического подхода во время обучения ТППРХ. **Ключевые слова:** эвристики, эвристическая деятельность, эвристические вопросы, лабораторные занятия, эвристические профессионально ориентированные задания.

**Summary.** An author examines different heuristics and their using during laboratory works of food type. In the article the analysed possibility and necessity of application of HPOT. It is possible to promote the level of knowledges, abilities and skills of students, engineer-pedagogical specialties introducing of heuristic approach during studies of Technology of production of output in public catering. **Keywords:**

волейболу та настільного тенісу мають низькі показники розвитку емоційного інтелекту.

2. Дослідженням залежності успішності діяльності спортсменів від рівня розвитку їх емоційного інтелекту встановлено, що інтегративний показник емоційного інтелекту в групі КМС і МС вищий за аналогічний показник у групі спортсменів масових розрядів, але виявлена різниця не є статистично достовірною.

3. Рівень розвитку емоційного інтелекту спортсменів на статистично достовірному рівні прямо корелює з їх оцінкою гностичного параметру стосунків з тренером. Достовірний кореляційний зв'язок виявлено з усіма складовими емоційного інтелекту, проте найвищі показники кореляції виявлені зі складовими емоційної поінформованості та самомотивації.

У подальших роботах можлива розробка методичних рекомендацій тренеру по проведенню тренінгів розвитку ЕІ, а також дослідження впливу цих тренінгів на підвищення результативності в спорті та психологічний клімат у спортивних командах.

**Резюме.** Робота над розвитком емоційного інтелекту спортсменів є одним із важливих компонентів підготовки у спорті. Вона сприяє більш успішним виступам на змаганнях та покращенню спортивних результатів. У статті досліджено актуальну проблему вивчення особливостей розвитку емоційного інтелекту (ЕІ) спортсменів юнацького віку. Проаналізований вплив специфіки діяльності в конкретному виді спорту на розвиток ЕІ. Розглянуто маловивчені питання впливу ЕІ на міжособистісну взаємодію в спорті та успішність спортивної діяльності. **Ключові слова.** Емоційний інтелект, юнацький вік, міжособистісна взаємодія, спортивна діяльність.

**Резюме.** Работа над развитием эмоционального интеллекта (ЭИ) спортсменов является одним из важных компонентов подготовки в спорте. Она способствует более успешным выступлениям на соревнованиях и улучшению спортивных результатов. В статье исследована актуальная проблема изучения особенностей развития эмоционального интеллекта спортсменов юношеского возраста. Проведен анализ влияния специфики деятельности в конкретном виде спорта на развитие ЭИ. Рассмотрены малоизученные вопросы влияния ЭИ на межличностное взаимодействие в спорте и успешность спортивной деятельности. **Ключевые слова.** Эмоциональный интеллект, юношеский возраст, межличностное взаимодействие, спортивная деятельность.

#### Література

1. Андреева И. Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева // Социально-психологические проблемы ментальности: материалы 6-й Междунар. научно-практ. конф., Смоленск, 26–27 ноября 2004 года / Ч. 1. – Смоленск: Изд-во СГПУ, 2004. – С. 22–26.
2. Андреева И. Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2008. – № 5. – С. 57–65.
3. Вяткин Б. А. Темперамент, стресс и успешность деятельности спортсмена в соревнованиях / Б. А. Вяткин // Стресс и тревога в спорте. – М.: ФиС, 1983. – 432 с.
4. Гоулмэн Д., Эмоциональный интеллект. / Гоулмэн Д., – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. – 302 с.
5. Гринь Е. И. Личностные ресурсы преодоления психического выгорания у спортсменов: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук:

спец. 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры» / Е. И. Гринь. – Краснодар, 2009. – 24 с.

6. Ильин Е. П. Психология спорта / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2008. – 351 с.

7. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерения, исследования / научн. ред. Люсин Д. В. и др. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29-36.

Подано до редакції 15.03.2012

УДК 37.013.42:173.5

### ПРАВОВІ ПІДХОДИ ДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ЖОРСТОКОГО ПОВОДЖЕННЯ З ДІТЬМИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ І УКРАЇНІ

*Михайліченко Юлія Володимирівна,  
викладач кафедри практики мовлення*

*Луганський національний університет імені Тараса Шевченка*

**Постановка проблеми.** В сучасних умовах захист дітей від жорстокого поводження є особливо гострою соціально-педагогічною проблемою. Попри певні позитивні зрушення у справі профілактики й мінімізації наслідків жорстокого поводження з дітьми в сім'ї, вітчизняний механізм їх практичного правового та соціального захисту залишається недосконалим. Тому останнім часом питання захисту законних прав та інтересів дітей перебуває на особливому контролі Президента України, про його значимість свідчить введення 2011 року посади Уповноваженого з прав дитини при Президентові України. За таких умов творчого пошуку шляхів подальшого вдосконалення вітчизняних механізмів захисту дітей варті на увагу відповідний досвід Великої Британії, який має понад 120-річну плідну історію.

**Аналіз досліджень та публікацій,** в яких досліджується розв'язання даної проблеми. Питання теорії протидії насильству над дитиною у сім'ї висвітлювали у своїх роботах таких науковці і практики, як Л. Алексеева, К. Бабенко, О. Безпалько, А. Бондаровська, Я. Волавка, І.Зверева, А. Когаловська, Н. Максимова, Р. Мансудов, М.Московка, Н. Щербак та ін. Практичні і правові аспекти профілактики жорстокого поводження з дітьми визначали Н. Агарова, Н. Асанова, Н. Гайдаренко, В. Квашис, К. Левченко, І. Лисенко, Г. Лактіонова, І.Трубавіна, Т. Цюман та ін.

**Мета даної статті** полягає у порівняльному аналізі особливостей становлення правових підходів до формування системи захисту дітей від жорстокого поводження у Великій Британії й Україні з ціллю окреслення можливих шляхів запозичення і використання найкращого відповідного досвіду.

**Виклад основного матеріалу.** Для України, на відміну від Великої Британії, захист дітей від жорстокого поводження в сім'ї якісно новий напрям соціально-педагогічної діяльності, її елементи впроваджуються в практику роботи відповідних державних і громадських інституцій лише з 2001 року, коли набув чинності закон України „Про попередження насильства в сім'ї”.

студенти повинні не тільки відтворити набуті знання, але й здійснити невеликий пошук [1].

Відповідь на кожне евристичне питання потребує дроблення інформації, для отримання відповіді дозволяється здійснити розбивку завдання на підзадачі. Так наприклад, щоб відповісти на питання *як варять коренеплоди під час приготування страв і сарнірів?* для збору повної інформації у студентів виникає потреба з'ясувати, чому буряк і моркву закладають у непідсолену воду, коли зменшують нагрів, навіщо завантажувати овочі до гарячої води, що відбудеться під час завантаження овочів у холодну воду, коли овочі варять на пару, де їх варять, яким чином швидше зварити буряк тощо [2]. Тобто шляхом майстерно поставлених питань проблемність завдання знижується до оптимального рівня.

Після опитування студенти приступають до приготування конкретних овочевих страв із більшою зацікавленістю та відсутністю страху перед виконанням будь-якого етапу технологічного процесу.

Під час опрацювання механічної та теплової кулінарної обробки овочевої сировини застосовуються загальні евристичні міркування, у процесі яких з'ясується, які відбуваються зміни харчової цінності та яким чином можна досягти найменших втрат харчової цінності.

У ході дослідницької роботи створюються сприятливі умови для застосування методу евристичного спостереження, що важливо для формування евристичного прийому «бачити та спостерігати» [5]. У процесі перетворення овочевого напівфабрикату у готову страву чи виріб під час нагріву можна спостерігати за змінами його структурно-механічних, фізико-хімічних та органолептичних властивостей, які у сукупності визначають ступінь кулінарної готовності продукту. Тому, наприклад, після приготування котлет картопляних з сиром, складають технологічні вимоги до якості страви та оформлення: *зовнішній вигляд* – котлети за паніровані у пшеничних сухарях, з золотистою кіркою без тріщин та ламаних країв, викладені на тарілку, политі маслом або сметаною, прикрашені зеленню; *смак і запах* – характерні для обсмаженої картоплі, сиру, сметани або вершкового масла; *колір* – розріз від білого до кремового, кірочка золотиста; *консистенція* – пишна, рихла, без грудочок непротертої картоплі і сиру [3].

Методика формування евристичної діяльності студентів інженерно-педагогічних ВНЗ під час лабораторних занять передбачає використання, створеної нами, системи ЕПОЗ. Ці завдання допоможуть студентам побачити під час їх виконання глибину фізико-хімічних змін, які відбуваються у приготуванні будь-якої страви чи виробу.

Завдача викладача, в даному випадку, надати студентам допомогу різного рівня (в вигляді *евристичної підказки* або детального пояснення) в залежності від рівня розвитку евристичних умінь конкретного студента [1].

Після самостійного розв'язування студентами кожного з ЕПОЗ, відбувається демонстрація отриманих розв'язань на дошці та їх обговорення. Студентів із низьким рівнем розвитку евристичних умінь можна залучити до колективної роботи, запропонувавши їм пояснити окремі кроки, представлених на дошці, розв'язувань.

Так, наприклад, для розв'язування ЕПОЗ ситуації пошуку (*Обгрунтуйте порядок введення томату під час тушкування овочів*) надається наступна евристична підказка – «шукайте зв'язок: рН середовища продуктів рослинного



лабораторної роботи. Лабораторна робота ставиться тоді, коли весь новий матеріал викладений викладачем і потрібно експериментальне підкріплення сформульованих ним висновків.

Перелік тем лабораторних занять визначається робочою навчальною програмою дисципліни ТВПРГ. В інструктивно-методичній картці вказуються: тема заняття; освітні, розвивальні та виховні цілі; інструменти, інвентар, посуд; зміст роботи; евристичні питання для проведення попереднього контролю знань, умінь і навичок студентів; евристичні професійно-орієнтовані завдання (ЕПОЗ), які будуть розв'язуватись на занятті студентами разом з викладачем і самостійно, для перевірки та оцінювання вмінь.

Після оголошення викладачем теми та мети лабораторної роботи студенти отримують рекомендації щодо виконання роботи, у змісті яких вказується, які страви чи вироби необхідно приготувати. Так, наприклад під час проведення лабораторної роботи за темою *Технологія приготування страв та гарнірів з картоплі, овочів і грибів* зміст роботи: приготувати й оформити для подачі наступні страви: рагу з овочів (№321), котлети картопляні з сиром (№331), рулет картопляний з овочами і грибами (№353/№798), солянку овочеву (№363). У процесі приготування даних овочевих страв проводиться дослідницька робота за допомогою якої визначають: відходи під час первинної обробки продуктів (у %); втрати під час теплової обробки продуктів (у %); тривалість приготування овочевих страв; вихід готових страв та гарнірів з овочів.

На лабораторному занятті студент повинен не лише засвоїти певні теоретичні знання і перевірити їх на практиці, а й розвинути евристичне мислення, логіку, увагу, творчі здібності. Викладач має докласти всіх зусиль, щоб у свої вихованців стимулювати потребу у формуванні відповідальності і соціальної комунікації.

Перед проведенням кожної лабораторної роботи викладачу спочатку потрібно з'ясувати наскільки студенти готові до її виконання. Для цього проводиться опитування з застосуванням методу евристичної бесіди для збору додаткової інформації в умовах проблемної ситуації чи упорядкування вже наявної інформації в самому процесі вирішення творчого завдання. Крім того, евристичні питання служать додатковим стимулом, формують нову стратегію і тактику вирішення творчого завдання. Вони також є навідними питаннями. Від того як вдало поставлене викладачем питання залежить наведення студента на ідею розв'язання, правильну відповідь. Перш ніж отримати об'єкт дослідження (конкретну страву чи кулінарний виріб) за допомогою спеціального підготовленого переліку (списку) навідних запитань знаходяться шляхи розв'язування завдання. Розрахунок робиться на те, що при відповіді на поставлені питання настає те «осаяння», яке призводить до потрібної ідеї розв'язування завдання [5]. Цим самим викладач утворює евристичну професійно-орієнтовану ситуацію орієнтування.

Навідні питання мають евристичний характер, тому як під час відповіді на них студенти використовують евристичні прийоми з класу загальних евристик як аналіз, порівняння, узагальнення, конкретизацію, «підведення під поняття», «виведення наслідків» тощо. Ці питання, кожне з яких є шагом до шляху вирішення проблеми, використовуються у ході евристичної бесіди. Метод евристичної бесіди передбачає ділення складного завдання на підзадачі, які наближають розв'язування основного завдання. Відповідаючи на питання

Адже ідеологічна платформа колишньої радянської системи не допускала навіть констатації існування такої соціальної проблеми.

Генезис британських поглядів на проблему захисту дітей від жорстокого поводження, як і на саме дитинство, також має складну історію, основні етапи якої динамічно відображають ментальність кожної епохи. Від повної відсутності уявлень про дитинство як соціокультурний феномен (до часів Середньовіччя), через формування його соціальної (XVI – XVIII ст.), потім біосоціальної (кінець XIX – середина XX ст.) і до соціально-правової концепції (від другої половини XX ст. – до сьогодні).

З кінця XVI і до середини XX сторіччя у Великій Британії було ухвалено цілу низку законів, які покладали повноваження із захисту дітей на місцеві ради з догляду за дотриманням виконання законів про бідність. У числі тих повноважень, починаючи з кінця XIX століття, було право розпоряджатися долею залишених напризволяще дітей, а потім і тих, чиї батьки внаслідок надмірно жорстокого поводження з дітьми були визнані місцевими радами „негідними батьками”.

Фахівці класифікують три основні сучасні моделі соціального захисту дитинства залежно від змістовно-цільового компонента на основі суб'єктного підходу: європейську, американську та перехідну. Перехідна практикується в державах колишнього соціалістичного блоку (країнах Центральної Європи і СНД), що зумовлене процесом докорінного реформування з кінця XX ст. усіх соціальних сфер. Основною ознакою цієї моделі, до якої ми безумовно відносимо й українську, є переорієнтація вектора соціального захисту дитинства з повного державного регулювання (за радянською моделлю) на комбінацію взаємодії державного, регіонального і громадського секторів. Соціальний захист дитинства розглядається в числі пріоритетних напрямів державної соціальної політики, орієнтованої на створення умов, що забезпечують гідне життя і гармонійний розвиток дитини. Разом з тим, у країнах з перехідною моделлю остаточно не сформувалася чітко налагоджена система допомоги і підтримки дітей – національні системи соціального захисту дитинства перебувають у стадії становлення, розвитку і вдосконалення. У тому числі і шляхом запозичення, творчої адаптації до національних особливостей і втілення надбань найкращого міжнародного досвіду [6, с. 212]. Це повною мірою стосується й України.

Тому розглянемо деякі можливості використання британського досвіду протидії жорстокому поводженню з дітьми в сім'ї та профілактичної діяльності крізь призму формування і можливих шляхів вдосконалення відповідної вітчизняної нормативно-правової бази.

На відміну від Великої Британії, специфічною рисою державного устрою якої є відсутність єдиного документа, який можна було б назвати Конституцією країни, де її роль відіграє сукупність законів, прецедентів, вердиктів та угод, причому вичерпний їх перелік відсутній, у нашій країні захист дітей і молоді, закріплений у Конституції, що служить фундаментом забезпечення їх прав. Основний Закон зазначає, що насильство над дитиною та її експлуатація переслідуються законом, що держава забезпечує гарантії державного утримання та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Відповідно до ст. 52 Конституції, усі діти рівні у своїх правах незалежно від походження, а також від того, народжені вони в шлюбі або поза ним. Конституція містить положення про те, що сім'я,

дитинство, материнство й батьківство охороняються державою (ст. 51). Статті 28 і 52 Основного закону гарантують права дітей на захист від будь-яких форм жорстокості або негідного поводження [1, с. 1].

Важливим кроком до практичної реалізації таких декларацій стала ратифікація Україною у 1991 році Конвенції ООН з прав дитини. Юридично приєднавшись до цього міжнародного документа, Україна, як і Велика Британія, відповідно до ч. 1 ст. 19 Конвенції взяла зобов'язання вжити всіх необхідних законодавчих, адміністративних і просвітницьких заходів щодо захисту дітей від жорстокого поводження та насильства у всіх його проявах, образ, зловживань, недбалого піклування або його відсутності.

Перший спеціалізований закон Великобританії з попередження жорстокого поводження з дітьми в сім'ї (The Prevention of Cruelty to, and Protection of, Children Act) був прийнятий парламентом у 1889 році. В Україні аналогічні за концептуальним змістом закони „Про охорону дитинства” та „Про попередження насильства в сім'ї” було затверджено лише через 110 років у квітні та листопаді 2001 року. Разом з тим, закон України „Про попередження насильства в сім'ї” став першим у країнах СНД та Східної Європи чинним спеціалізованим законодавчим актом, який теоретично врегулює шляхи вирішення найбільш проблемних аспектів сімейного насильства і жорстокого поводження з дітьми. У ньому вперше на законодавчому рівні закріплено поняття насильства в сім'ї і рівнів відповідальності за вчинення насильницьких дій; визначено органи, відповідальні за здійснення заходів з попередження насильства в сім'ї, межі та сфери їх повноважень. Прийняттям цього закону Україна, як і Велика Британія, визнала, що домашнє насильство і жорстоке поводження батьків з дітьми не є суто приватною локальною справою, що прояви насильства і жорстокості в сім'ї не лише руйнують її, а й стають передумовою зростання загального рівня злочинності в суспільстві. Зазначений Закон передбачає заходи щодо осіб, які чинять насильство в сім'ї, і заходи, спрямовані на надання допомоги потерпілим [5].

Паралельно з цим в Україні вживалися й інші заходи з удосконалення законодавчої бази практичної протидії насильству і жорстокому поводженню з дітьми в сім'ї. З цієї метою було затверджено ряд нормативно-правових документів. У їх числі постанова Кабінету Міністрів від 2003 року № 616 „Про затвердження Порядку розгляду заяв та повідомлень про вчинення насильства в сім'ї або реальну його загрозу” [3], спільний наказ Державного комітету України у справах сім'ї, молоді та спорту, Міністерства внутрішніх справ, Міністерства освіти і науки, Міністерства охорони здоров'я від 2004 року № 5/34/24/11 „Про затвердження Порядку розгляду звернень та повідомлень з приводу жорстокого поводження з дітьми або реальної загрози його вчинення” [4], а також спільний наказ шести Міністерств і Державного департаменту України з питань виконання покарань № 1983/388/452/221/556/596/106 від 14.06.2006 року „Про затвердження Порядку взаємодії суб'єктів соціальної роботи із сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах” [2].

У Великій Британії питання сфери сімейних відносин, у тому числі й обов'язків батьків стосовно виховання дітей, регулює цілий ряд окремих законодавчих актів, кожний з яких регламентує певне коло питань. Серед них Закон про шлюб 1949 р., Закон про реформу сімейного права 1969 р., Закон про розлучення і нарізне проживання подружжя 1969 р., Закон про визнання

Тому, евристичні лабораторні заняття зможуть активізувати навчально-пізнавальну евристичну діяльність студентів, дозволять їм проявляти власну ініціативу та винахідливість, міцніше засвоювати програмний матеріал.

**Аналіз основних досліджень і публікацій:** Проблема реалізації евристичних ідей досліджувалася Г. Амстронгом, Д. Пойя, В. Андрєєвим, А. Хуторським, П. Каптерєвим, К. Власенко, О. Скафою, З. Слєпкань та ін.

Проведений нами аналіз робіт вищевказаних авторів вказує, що залишаються недостатньо розробленими питання методики формування евристичної діяльності майбутніх інженерів-педагогів на лабораторних заняттях з дисциплін харчового профілю, зокрема наділення кожного з компонентів методичної системи евристичними складовими, які допомагають студентові, регулювати самостійно свою діяльність, тобто приводити її до нестимульованої евристичної діяльності.

**Метою** нашої роботи є аналіз основних компонентів евристичної діяльності майбутніх інженерів-педагогів під час лабораторних занять з ТВПРГ.

**Виклад основного матеріалу.** В процесі вивчення спеціальної дисципліни ТВПРГ формування практичних умінь у студентів відбувається на лабораторних та практичних заняттях, методика проведення яких спрямована на розвиток творчої активності студентів, що сприяє організації і управлінню їх евристичної діяльності.

На нашу думку, одним із найбільш перспективних шляхів удосконалення лабораторних робіт є їх побудова із застосуванням різноманітних евристик. Тоді, під час застосування евристичних методів і засобів навчання в майбутніх інженерів-педагогів формуються евристичні вміння, що сприятимуть, у майбутньому, розвитку професійних умінь.

З іншого боку лабораторне заняття як форма навчання для формування евристичних прийомів має найбільшу продуктивність. На цьому занятті відсутня тверда регламентація навчальної діяльності студентів, дається великий простір для прояву їхньої ініціативи і винахідливості. Завдяки цьому, вони мають можливість виконувати великий обсяг завдань, велику кількість тренувальних дій.

У професійному навчанні лабораторні роботи займають проміжне положення між теоретичним і виробничим навчанням і служать одним з найважливіших засобів здійснення теорії і практики. При цьому, з одного боку, досягається закріплення й удосконалювання знань студентів, з іншого боку – у них формуються визначені професійні вміння, що у майбутньому застосовуються у професійній діяльності.

Лабораторні роботи проводяться з різним ступенем самостійності студентів. При фронтальній організації вони виконують однотипні етапи робіт із указівки викладача за спеціальними інструктивними картками чи за методичними рекомендаціями. При дослідницькій чи евристичній постановці лабораторних робіт студенти одержують тему, евристичні питання, евристичні професійно-орієнтовані завдання, а потім їм надається значна самостійність у виконанні при дотриманні інструкцій та застосуванні евристичних приписів. У тому чи іншому випадку успіх лабораторної роботи залежить від того, наскільки вона спирається на вивчені знання з предмету. Лабораторна робота є успішною, коли викладач тим чи іншим способом підводить студентів до того питання, відповідь на яке вони повинні отримати із самостійно виконаної

### Література

1. І.П. Андрійчук Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки, Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / І.П. Андрійчук; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. — К., 2003. — 20 с.: рис. — укр.
2. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга: учеб. пособие / И.В. Вачков. — М: Издательство "Ось-89", 1999. — 176 с.
3. Исурин Г.Л. Механизмы психологической коррекции личности в процессе групповой психотерапии в свете концепции отношений // Групповая психотерапия / под ред. Б. Карвасарского, С. Ледера. — М: Медицина, 1990. — С. 89–120.
4. Осипова А.А. Общая психокоррекция: учеб. пособие / А.А. Осипова. — М.: ТЦ Сфера, 2002. — 512 с.
5. Шевкиева Н.Г. Профилактика кризисов профессионального самоопределения психологов на этапе вузовского обучения: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Н.Б. Шевкиева. — Ставрополь, 2006. — 290 с.
6. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції: навч. посібник / Т.С. Яценко. — К.: Либідь, 1996. — 264 с.

Подано до редакції 15.03.2012

УДК 378.14 +004.023

### ЗАСТОСУВАННЯ ЕВРИСТИК ПІД ЧАС ЛАБОРАТОРНИХ ЗАНЬ З ТЕХНОЛОГІЇ ВИРОБНИЦТВА ПРОДУКЦІЇ РЕСТОРАННОГО ГОСПОДАРСТВА

*Погорлова Лариса Віталіївна,*

*старший викладач*

*Українська інженерно-педагогічна академія*

*Власенко Катерина Володимирівна,*

*доктор пед. наук, професор кафедри вищої математики*

*Донбаська державна машинобудівна академія*

**Постановка проблеми:** В контексті поставленої проблеми – застосування різноманітних евристик майбутніми інженерами-педагогами у процесі вивчення *Технології виробництва продукції ресторанного господарства (ТВПРГ)*. Реалізація евристик в навчальному процесі вищої школи пропонує відказ від системи «готових» знань, вмінь і навичок та базується на ефективному залученні студентів у пошукову навчально-пізнавальну діяльність, спрямовану на самостійне оволодіння знаннями та досвідом творчої діяльності. Ці цільові установки відповідають найважливішій освітній задачі суспільства – сформувати у майбутнього фахівця готовність до постійної самоосвіти протягом всього життя, здатність жити та працювати в інформаційному суспільстві; забезпечити розвиток рефлексивних вмінь, творчих здатностей. Дійсно, процеси інформатизації в суспільстві, швидкі темпи науково-технічного прогресу висувають підвищені вимоги до особистісного розвитку людини – сформованості таких якостей, як самостійність, ініціативність, заповзятливість, винахідливість; вміння ставити задачі, розробляти проекти діяльності, приймати оптимальні рішення.

шлюбу недійсним 1971 р., Закон про захист дітей та батьківську відповідальність 1997 р., який конкретизував обов'язки батьків відносно методів виховання й утримання дітей тощо.

В Україні ж з 2002 року діє новий єдиний Сімейний кодекс. Це перший Сімейний кодекс незалежної держави, спрямований на всебічне зміцнення сім'ї як соціального інституту. Згідно з Сімейним кодексом, батькам забороняється застосовувати фізичні покарання дітей, а також інші види та форми жорстокого поводження з ними. Ст. 150 „Обов'язки батьків щодо виховання та розвитку дитини” кодексу містить такі вимоги: „батьки зобов'язані піклуватися про здоров'я дитини, її фізичний, духовний та моральний розвиток; батьки зобов'язані поважати дитину; забороняються будь-які види експлуатації батьками своєї дитини; забороняються фізичні покарання дитини батьками, а також застосування ними інших видів покарань, які принижують людську гідність дитини” [7, с. 11].

Велика Британія не має єдиного кримінального кодексу, тому говорити про єдину систему і структуру кримінального права Англії, Шотландії, Уельсу та Північної Ірландії щодо захисту дітей складно. Неодноразові спроби кодифікації системи кримінального права Великої Британії не мали успіху, багато питань і нині вирішуються на основі прецедентів ще феодального періоду. В Україні ж захист життя, здоров'я і недоторканності неповнолітніх від найбільш небезпечних порушень забезпечує нова редакція Кримінального кодексу. У цілому чинний кодекс містить понад 40 визначень складів злочинів, що вчиняються проти неповнолітніх, водночас коли попередній Кримінальний кодекс часів УРСР від 1960 року налічував лише 15 аналогічних статей. Сталося, як бачимо, суттєве посилення системи правового захисту дітей від різних видів посягань на їх права.

Неприпустимість фізичного покарання дітей у сім'ї декларується в статті 289 „Право на особисту недоторканність” частини III Цивільного Кодексу України, де в пункті 3 зазначається: „Фізичне покарання батьками (усиновлювачами), опікунами, піклувальниками, вихователями малолітніх, неповнолітніх дітей та підопічних не допускається. У разі жорстокої, аморальної поведінки фізичної особи щодо іншої особи, яка перебуває в безпорадному стані, застосовуються заходи, визначені цим Кодексом та іншими законами”. Однак ця декларація не підкріплена статтями ані Кодексу України про адміністративні правопорушення (КУпАП), ані Кримінального кодексу, ані інших нормативно-правових актів. Це значно ускладнює практичну діяльність щодо соціально-педагогічної профілактики жорстокого поводження з дітьми з залученням до неї представників правоохоронних органів і прокуратури. А проблема захисту прав дитини, як підкреслювалося на Всеукраїнській нараді з питань захисту прав дитини за участю Президента України у жовтні 2011 року, це інтегральна проблема, яка потребує об'єднання зусиль усіх гілок влади і громадянського суспільства.

**Висновки.** Таким чином здійснений порівняльний аналіз довів, що чинні Кримінальний, Цивільний і Сімейний кодекси, а також КУпАП, низка інших законів та нормативно-правових актів ще потребують подальшого вдосконалення і корегування у світлі сприяння виконанню Україною вимог Конвенції ООН про права дитини і Всесвітньої декларації про забезпечення виживання, захисту та розвитку дітей. Тому британський досвід формування нормативно-правової бази профілактики жорстокого поводження з дітьми

також може стати предметом більш ґрунтовних наукових досліджень вітчизняних фахівців.

**Резюме.** Стаття присвячена розгляду вивченню особливостей становлення правових підходів до формування системи захисту дітей від жорстокого поводження у Великій Британії й Україні. Здійснено порівняльний аналіз формування відповідної нормативно-правової бази двох країн. З урахування завдань, поставлених на Всеукраїнській нараді з питань захисту прав дитини у жовтні 2011 року, окреслені можливі напрямки використання найкращого британського досвіду вітчизняними фахівцями. **Ключові слова:** жорстоке поводження з дітьми, соціально-педагогічна профілактика, Конвенція ООН з прав дитини.

**Резюме.** Статья посвящена рассмотрению особенностей становления правовых подходов к формированию системы защиты детей от жестокого обращения в Великобритании и Украине. Осуществлен сравнительный анализ формирования соответствующей нормативно-правовой базы двух стран. С учетом задач, поставленных на Всеукраинском совещании по вопросам защиты прав детей в октябре 2011 года, показаны возможные пути использования наилучшего британского опыта отечественными специалистами. **Ключевые слова:** жестокое обращение с детьми, социально-педагогическая профилактика, Конвенция ООН о правах детей.

**Summary.** The article deals with the peculiarities of formation of legal approaches to the formation of a system to protect children from abuse in the United Kingdom and Ukraine. The comparative analysis of the formation of an appropriate legal framework between the two countries. Taking into account the objectives set out in the National conference on child protection in October 2011, shows the possible ways of using the best British experience domestic experts. **Keywords:** child abuse, socio-educational prevention, the UN Convention of Rights of the Child.

#### Література

1. Конституція України // Відом. Верхов. Ради України. – 1996. – № 30. – Ст. 141.
2. Про затвердження Порядку взаємодії суб'єктів соціальної роботи із сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах: наказ М-ва України у справах сім'ї молоді та спорту, М-ва охорони здоров'я України, М-ва освіти і науки України [та ін.] від 14.06.2066 № 1983/388/452/221/556/596/106 // Офіц. вісн. України. – 2006. – № 28. Ст. 2074.
3. Про затвердження Порядку розгляду заяв та повідомлень про вчинення насильства в сім'ї або реальну його загрозу: Постанова Кабінету Міністрів України від 26.04.2003 р. № 616 // Офіц. вісн. України. – 2003. – № 18/19. – Ст. 829.
4. Про затвердження Порядку розгляду звернень та повідомлень з приводу жорстокого поводження з дітьми або реальної загрози його вчинення: наказ Держ. комітету України у справах сім'ї та молоді, М-ва внутрішніх справ України, М-ва освіти і науки України, М-ва охорони здоров'я України від 16.01.2004 № 5/34/24/11 // Офіц. вісн. України. – 2004. – № 4, ч. 2. – Ст. 202.
5. Про попередження насильства: Закон України від 15.11.2001 р.
6. Поддубная Т. Н. Методология, теория и практика социальной защиты детства в современной России (в контексте гуманистической парадигмы образования), (05.09.2007): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Поддубная Татьяна Николаевна. – Ростов н/Д, 2007. – 426 с.

його програми. Останнє заняття тренінгу – завершальне. Воно підпорядковується меті усвідомлення, узагальнення та систематизації досвіду, набутого студентами в його ході.

Зміст останнього блоку психокорекційної програми – *визначення ефекту психокорекційної роботи* – охоплює підсумкове заняття тривалістю 1 година 20 хвилин. Його мета полягає у повторному дослідженні змістових та структурних компонентів Я-концепції майбутніх психологів за допомогою тих самих методик, що представлені у першому – діагностичному блоці означеної програми.

**Висновки.** Таким чином, розроблена нами психокорекційна програма дозволяє з'ясувати змістові та структурні характеристики Я-концепції майбутніх психологів за допомогою застосування спеціальних психологічних методик, здійснити їх психологічну корекцію і розвиток, а також гармонізувати структуру Я-концепції студентів засобом цілеспрямованого гальмуючого психологічного впливу на ті їхні особистісні й професійні якості, які перешкоджають їм у виробленні ефективних копінг-стратегій й стимулюючого впливу на ті складові їхньої Я-концепції, які сприяють цьому процесу.

**Перспективи подальших наукових розвідок.** Оскільки у невеликій за обсягом статті неможливо вичерпно викласти усіх аспектів психокорекційної роботи за розробленою нами програмою, то наші подальші наукові пошуки будуть присвячені викладу ходу та аналізу результатів її експериментальної апробації у навчально-виховному процесі інститутів психології та психологічних факультетів вищих педагогічних навчальних закладів.

**Резюме.** Здатність Я-концепції майбутніх психологів виступати чинником вироблення ними стратегій долаючої поведінки у складних життєвих ситуаціях зумовлює необхідність посилення уваги до психологічної корекції їхніх неефективних копінг-стратегій. З цією метою розроблено психокорекційну програму, що охоплює три блоки: діагностичний, здійснення психологічного впливу та визначення ефекту психокорекційної роботи. **Ключові слова:** долаюча поведінка, копінг-стратегії, особистісний чинник, Я-концепція, психокорекційна програма.

**Резюме.** Способность Я-концепции будущих психологов выступать фактором выработки ими стратегий совладающего поведения в сложных жизненных ситуациях обуславливает необходимость усиления внимания к психологической коррекции их неэффективных копинг-стратегий. С этой целью разработана психокоррекционная программа, которая охватывает три блока: диагностический, совершения психологического влияния и определения эффекта психокоррекционной работы. **Ключевые слова:** совладающее поведение, копинг-стратегии, личностный фактор, Я-концепция, психокоррекционная программа.

**Summary.** Ability of I-conception of future psychologists to come forward the factor of making by them strategies of coping conduct in difficult vital situations stipulates the necessity of strengthening of attention to the psychological correction of their uneffective coping-strategies. The program of psychological correction which engulfs three blocks is to that end developed: diagnostic, feasances of psychological influence and determination of effect of psychological correction work. **Keywords:** coping conduct, coping-strategies, personality factor, I-conception, program of the psychological correction program.

себе, свої емоції та почуття, мотиви поведінки, дії та особливості суб'єктивного контролю у життєвих і навчально-професійних ситуаціях.

Програма тренінгу складається з 1 ознайомлювального заняття, 13 тематичних та 1 завершального заняття. Вона розроблена на основі існуючих теоретичних і практичних тренінгів та психотренінгів, систем психотехнік, що дозволяє використати у змісті роботи зі студентами найбільш ефективні та перевірені практикою способи і методи психокорекції й розвитку змістових і структурних компонентів їхньої Я-концепції.

Мета першого, ознайомлювального заняття тренінгу полягає у викликанні в студентів інтересу до співпраці з психологом, зумовлюванні в них бажання брати участь у роботі з розвитку і корекції змістових та структурних елементів їхньої Я-концепції. Заняття з другого по чотирнадцяте є тематичними й передбачають виконання вправ та завдань, спрямованих на формування, розвиток та корекцію окремих елементів Я-концепції студентів-психологів. Вони утворюють три блоки: когнітивний, емоційний та поведінковий.

Когнітивний блок занять містить вправи і завдання, спрямовані на:

- активізацію знань і уявлень про себе, власні особистісні якості та риси;
- набуття знань про свої фізичні, психічні та соціальні властивості;
- отримання інформації про різноманітність Образів Я людини;
- корекцію наявних знань та уявлень про властивості особистості учасників тренінгу;
- усвідомлення студентами того, як їх сприймають оточуючі;
- отримання інформації про професійні якості психолога та співставлення себе з ними;
- усвідомлення власного ідеалу, порівняння себе з ним та формування стратегій його досягнення;
- відпрацювання навичок рефлексії, спостереження та самоспостереження для отримання об'єктивної інформації про себе;
- вироблення навичок опису людини за властивими їй рисами та здійснення порівняльного аналізу цих описів.

Цілями емоційного блоку занять є:

- корекція особистісної самооцінки студентів;
- розширення критеріїв самооцінювання учасників у процесі залучення їх до різних типів суб'єкт-суб'єктних відносин;
- отримання зворотного зв'язку про враження, яке студент складає на партнера (для вироблення його адекватної самооцінки);
- сприяння розвитку в студентів самоприйняття, самоінтересу, впевненості у собі та зменшенню самозвинувачення;
- рефлексія почуттів стосовно себе тощо.

Основними завданнями поведінкового блоку виступають:

- отримання інформації про суб'єктивний контроль та мотивацію, її види та типи мотиваційних стратегій;
- відпрацювання навичок розрізнення зовнішніх та внутрішніх причин поведінки людини;
- сприяння усвідомленню студентами професійних мотивів та мотивів власного учіння в університеті тощо.

Слід зазначити, що реалізація описаних вище блоків відбувається не поетапно, а одночасно, на кожному занятті тренінгу, оскільки зміст тренінгових вправ дозволяє розв'язувати водночас завдання кількох блоків

7. Сімейний кодекс України від 30.01.2002 № 2947 // Офіц. вісн. України. – 2002. – № 7. – Ст. 273.

Подано до редакції 12.03.2012

УДК 378.147

## ФОРМУВАННЯ АКМЕОЛОГІЧНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

*Михайлова Алла Григорівна,*  
ст. викладач

*Національний технічний університет, м. Севастополь*

**Постановка проблеми.** В сучасних умовах вітчизняна освіта, зокрема професійна, розглядається як одна з найбільш актуальних теоретичних і практичних проблем, від вирішення якої багато в чому залежить рівень економічного і соціального розвитку України. У зв'язку з цим найважливішими вимогами до особистості майбутнього інженера є здібність до творчості, професійна мобільність, здатність до постійного професійного саморозвитку та самовдосконалення.

Професійна освіта має бути спрямована на створення ефективних умов для забезпечення особистісно-професійного зростання майбутніх фахівців-інженерів, розвитку їх спроможності самостійно вирішувати життєві та професійні проблеми. Тому є сенс говорити про якість професійної освіти. Якість освіти – затребуваність отриманих знань в конкретних умовах і місцях їх застосування для досягнення конкретної мети і підвищення якості життя. Актуальність зумовлена тим, що проблема якості освіти в умовах глобалізації світової спільноти може бути вирішена тільки тоді, коли освіта почне торкатися глибинних процесів розвитку людини, його менталітету, інтелекту та мислення.

Таким чином, здібність фахівців технічного профілю до постійного збагачення своїх знань та умінь, рівень розвитку їх професійно-значущих особистих якостей, спрямованість на професійно-творчий саморозвиток і самореалізацію є важливими критеріями їх професіоналізму, показниками якості професійно-технічної освіти і його цільовими орієнтирами. Професійні задачі, які доведеться вирішувати майбутньому інженеру завжди нестандартні і поліфункціональні. Вдосконалення підготовки і підвищення кваліфікації інженерів пов'язане з усвідомленим сходженням особистості до високого рівня професійної компетентності. Це стає можливим з використанням нової та перспективної науки – акмеології.

Упровадження акмеологічного підходу в сучасну професійно-технічну освіту є дієвим чинником, що забезпечує посилення професійної мотивації майбутніх інженерів, стимулюючим розвиток їх творчого потенціалу, що дозволяє виявити і плідно використовувати особистісні ресурси для досягнення успіху в професійній діяльності за допомогою формування акмеологічної позиції особистості спеціалістів технічного профілю. У свою чергу, сформована акмеологічна позиція є детермінантом підвищення якості професійної підготовки майбутніх інженерів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Поняття акмеологія вперше ввів у науковий обіг М.О.Рибников ще в 1928 р. для позначення науки про розвиток

дорослих людей. У цьому значенні це поняття використовували Б.Г.Ананьев і А.В.Петровський. Н.В.Кузьміна визначає акмеологію як галузь наукового знання, комплекс наукових дисциплін, об'єктом визначення якої є людина в динаміці самоактуалізації її творчого потенціалу, саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення в різних життєвих сферах, і в освіті також, у самостійній професійній діяльності; В.М. Максимова - як науку про вершини в життєдіяльності людини, про якість людини і якість життя. Джерела акмеології можна знайти ще в працях Платона, Аристотеля та інших філософів Давньої Греції. Якраз Аристотель сформулював питання потенції й енергії, що впливають на розвиток людини. Акмеологія інтегрує знання із психології, філософії освіти, педагогіки, культурології, соціології, синергетики, валеології, генетики, екології, медицини. Сукупність відповідних наукових знань допомагає розкрити взаємозв'язок об'єктивних і суб'єктивних складових розвитку людини в освітньому середовищі [1,92]. А.О.Реан стверджує, що акмеологія ширша ніж психологія, бо проблема зрілості людини(незалежно від аспекту - суто вікового, онтогенетичного особистісного, суб'єктивно-діяльнісного) – це проблема не тільки психології, але й цілого комплексу інших наук про людину [5,с.89].

Ідея формування акмеологічної позиції майбутніх інженерів ще не набула достатнього рівня розвитку як у науці, так і в практиці. Про це свідчить те що акмеологічний підхід спочатку розглядав основи педагогіки, починаючи з шкільної освіти. Так Г. Абрамова, І. Луценко, Л. Кондрашова, О. Темченко, А. Чернявська, В. Максимова, Н. Полетаєва визначили, що позиція фахівця є показником його акмеологічного розвитку в процесі безперервної вищої освіти. Н. Сосновських виявила педагогічні умови формування акмеологічної позиції учнів у навчальному процесі. Аналізу виникнення та розвитку акмеологічних ідей в українській, білоруській та російській педагогічній теорії та практиці розглянуто у докторському дослідженні В. Вакуленко. Відзначимо, що пріоритет у теоретичній розробці та практичному впровадженні акмеологічних ідей за загальним визнанням автора належить Росії. На його думку, проблеми професіоналізму та компетентності, виявлення умов для забезпечення особистісно-професійного розвитку й досягнення індивідуумами професійного акме розглянуто в дослідженнях російських науковців А. Деркача, В. Зазікіна, О. Бодальова, А. Маркової, О. Анісімова, Н. Кузьміної, Л. Рудкевича та ін.

В Україні суть акмеологічної позиції в контексті професійно-педагогічної самореалізації вчителя досліджує низка вчених (А.Алексюк, С. Архипова, В.Беспалько, І.Бех, О. Сухомлінська, Л. Рибалко). Акмеологічні умови розвитку професійного «Я» вивчали С. Мурашко та Т. Миронова, які стверджували, що професійна самосвідомість, як різновидність специфічної самосвідомості, являє собою особливість освіти, яка формується під впливом професійного середовища та активної участі суб'єкта в професійній діяльності. У межах вивчення персоналізованого підходу до управління педагогічним колективом розглядає акмеологічну позицію вчителя Т. Рогова.

Водночас проблема формування акмеологічної позиції майбутнього інженера в процесі фахової підготовки не була предметом спеціального дослідження. Аналіз наукових праць та власного практичного досвіду дав підстави виявити *суперечності* стосовно зазначеної проблеми між:

- декларуванням і поширенням суттєвих положень теорії акмеологічного

Зміст програми структуровано за трьома блоками, відповідно до основних завдань психокорекційної роботи та відповідних їм етапів її проведення. Метою першого – *діагностичного блоку* – є психологічне дослідження змістових та структурних компонентів Я-концепції майбутніх психологів. Завдання другого блоку – *здійснення психологічного впливу* – полягають у гармонізації Я-концепції студентів-психологів за допомогою методів соціально-психологічного тренінгу. Третій блок – *визначення ефекту психокорекційної роботи* – підпорядковується меті виявлення змін змістових та структурних компонентів Я-концепції студентів, що відбулись за час проведення корекційного впливу.

Програма психологічної корекції Я-концепції як чинника копінг-стратегій майбутніх психологів охоплює 17 занять тривалістю 1 година 20 хвилин кожне, що проводиться 1 раз на тиждень протягом VI навчального семестру.

Зміст *діагностичного блоку* психокорекційної програми містить 1 заняття тривалістю 1 година 20 хвилин, що передбачає застосування психодіагностичних методик, які дозволяють здійснити характеристику змістових і структурних компонентів Я-концепції студентів-психологів:

- когнітивний (уявлення студентів про себе як носіїв наявних і бажаних позитивних особистісних якостей, про реально існуючу і бажану особистісну активність, про наявний і бажаний розвиток вольової сфери, уявлення про себе як професіонала) – методики Особистісний диференціал (Ч. Осгуд, варіант адаптований в НДІ ім. В.М. Бехтерева) та Тест знаходження кількісного вираження рівня самооцінки (С.А. Будассі);

- емоційний (самооцінка, професійна самооцінка, глобальне самоставлення, самоставлення, що диференціюється на самоповагу, аутосимпатію, самоінтерес та очікуване ставлення до себе, а також конкретні дії стосовно власного «Я») (готовність до них) – методики „Експрес-діagnostика рівня самооцінки” (Н.П. Фетискін, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов) та Опитувальник самоставлення (В.В. Столін, С.Р. Пантілєєв);

- поведінковий (мотивація учіння, конструктивність мотиваційних стратегій та локус контролю) – методики Конструктивність мотивації (О.П. Єлисеєв), Методика для діагностики мотивації учіння студентів (А.А. Реан, В.А. Якунін, модифікація Н.Ц. Бадмаєвої) та методика РСК (Є.Ф. Бажин, О.О. Голикіна, О.М. Еткінд).

Зміст *блоку психологічного впливу* психокорекційної програми охоплює 15 тренінгових занять загальною тривалістю 20 годин. Кожне заняття містить три складові:

1) рефлексія попереднього досвіду, обговорення виконання домашніх завдань, постановка мети і формулювання близьких цілей;

2) виконання вправ і завдань, спрямованих на розвиток і корекцію змістових і структурних елементів Я-концепції;

3) підведення підсумків роботи в групі.

У ході тренінгу передбачено використання активних форм і методів роботи з метою створення оптимальних умов для формування і розвитку складових Я-концепції студентів, сприяння їхньому саморозумінню, самоусвідомленню, самоспостереженню та отриманню зворотного зв'язку від інших учасників тренінгу. З метою стимулювання власної активності учасників зміст програми побудовано таким чином, щоб спонукати кожного студента до самостійного (або за допомогою ведучого) усвідомлення своїх уявлень про

перш за все, активізацію процесів їх самопізнання, самоспостереження, самоаналізу, самоконтролю та формування навичок емоційної й поведінкової саморегуляції. При визначенні особливостей і умов формування Я-концепції майбутніх психологів ми ґрунтувалися на ідеї, що цей процес набуде ефективності за умови активізації всіх структурних компонентів Я-концепції, а саме: когнітивного, емоційного та поведінкового.

Для досягнення поставленої мети нами були визначені наступні завдання:

1. Активізувати процеси самопізнання майбутніх психологів та розвитку в них навичок рефлексії.

2. Сприяти формуванню та корекції уявлень студентів про власні наявні й бажані особистісні та професійні якості.

3. Оптимізувати рівні особистісної та професійної самооцінки, забезпечити її адекватність, провести корекцію самоставлення майбутніх психологів.

4. Сформувати та розвинути мотиви учіння студентів, оптимізувати тип їхніх мотиваційних стратегій та рівень суб'єктивного контролю шляхом розширення усвідомленості мотивів їх дій у складних життєвих ситуаціях.

Зміст програми психологічної корекції розроблено з урахуванням результатів дослідження змістових і структурних компонентів Я-концепції студентів-психологів як чинника вироблення ними копінг-стратегій і спрямовано на розвиток і гармонізацію цих компонентів Я-концепції. Головною умовою успішної роботи було прийняття особистості студента такою, якою вона є.

Як зазначає І.П. Андрійчук, впровадження у навчально-виховний процес психологічних факультетів програми психологічної корекції Я-концепції майбутніх психологів дозволяє розвинути в них професійно важливі якості, сприяє їх усвідомленню студентами й формуванню в них стійкої мотивації до учіння й саморозвитку. Обрання при цьому головною формою психокорекційної роботи соціально-психологічного тренінгу є, на думку вченого, найбільш доцільним, оскільки такий тренінг сприяє самопізнанню й саморозвитку майбутніх психологів [1, с.5].

Ефективність психокорекційної роботи зі студентами психологічних спеціальностей забезпечується на основі врахування її загальних принципів, зокрема: гуманізму, науковості, адекватного реагування на виявлення причин та умов виникнення психічних явищ тощо [5, с.153].

Узагальнення наукових психологічних підходів до організації і проведення психокорекційної роботи дозволило нам розробити й експериментально апробувати авторську програму психологічної корекції Я-концепції майбутніх психологів як чинника їхніх копінг-стратегій. Цю програму можна використовувати також з профілактичною метою для гармонізації їхньої Я-концепції.

На основі теоретичного аналізу нагромадженого в психологічній практиці досвіду використання активних методів впливу на розвиток особистості було визначено основні методи психокорекційної роботи: групова дискусія (тематична, біографічна та інтеракційна), мозковий шторм, ігрові методи (ситуативно-рольові, імітаційні, ділові та творчі ігри), методи, спрямовані на розвиток соціальної перцепції, тілесно-орієнтовані й медитативні техніки, психогімнастичні й пантомімічні вправи, метод психомалюнку, арт-терапевтичні методи [2, с. 23; 4, с. 17; 6, с. 36].

підходу в професійній теорії та практиці й недостатньою визначеністю ролі й місця акмеології в підготовці майбутніх інженерів;

- сучасними вимогами до майбутніх інженерів як соціально активної, ініціативної, конкурентоспроможної, професійно підготовленої особистості й недостатнім наповненням змісту загальної та професійної його підготовки особисто значущими цінностями особистісно-професійного вдосконалення;

- необхідністю формування акмеологічної позиції майбутнього інженера у фаховій підготовці й недостатньою розробленістю науково-методичного забезпечення цього процесу.

**Мета** даної статті полягає в дослідженні актуальності та основ процесу формування акмеологічної позиції майбутніх інженерів під час фахової підготовки у вищому навчальному закладі.

**Виклад основного матеріалу.** Теоретико-методологічну основу статті складають: законодавча база та державний документ щодо підготовки фахівців на сучасному етапі розвитку національної освіти (Закони України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», Базовий компонент вищої освіти в Україні, Укази Президента України «Про основні напрями реформування та розвитку вищої освіти в Україні», «Про заходи щодо реформування системи підготовки спеціалістів та працевлаштування випускників вищих навчальних закладів», Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні».

Якість сучасної освіти стає актуальним предметом дослідження педагогіки. Деякі вчені наполягають, що на зміну енергетичної цивілізації ХХ століття прийде інтелектуально-інформаційна, для якої характерний ріст соціогенетичних функцій суспільного інтелекту як носія ефективного керування майбутнім зі сторони суспільства. Як вважає А.І.Субетто, керування майбутнім можливе лише в умовах розвитку якостей людини, суспільного інтелекту та освітніх систем в суспільстві [6, С.15].

Серед причин послаблення інтелектуального потенціалу вчені називають традиційну дидактичну парадигму навчання, орієнтованого на засвоєння об'єму знань, готових навичок і способів дій. Відповідна парадигма відвертає на другий план завдання розвитку творчого мислення, що супроводжується зниженням рівня духовності як складового компонента інтелекту і послаблення соціальної мотивації. Проблема якості освіти в умовах глобалізації світового суспільства може бути вирішена тільки тоді, коли освіта почне охоплювати глибинні процеси розвитку людини, її менталітет, інтелект і мислення. Це рішення можливе завдяки розвитку та впровадження нової концептуальної моделі навчання на засадах нової інтегративної психолого-педагогічної галузі наукових знань- акмеології освіти.

Слово «акмеологія» походить від грецьких «акме»- вершина, гостре; і «логос» - слово, поняття, вчення наука. Людина в акмеології розглядається як суб'єкт життєдіяльності, здібна до саморозвитку і творчості, до самоорганізації свого життя і професійної діяльності [1, С.98].

Роль України в розвитку світової цивілізації залежить від якості людини, яка формується в процесі освіти. Акмеологія - це наука про якість людини, якість життя та умови досягнення високої якості освітніх систем і орієнтується на психологію розвитку людини в навчальній і професійній діяльності. Акмеологія направлена на пошук процесів досягнення людиною вершин в особистісному і професійному розвитку та, всебічно висвітлюючи особливості

ступеня зрілості, визначає подібне й відмінне в ній у різних людей, з'ясовує в них специфічні діяння, які зумовлюють індивідуальні особливості зрілості - продукту всього попереднього життя людини.

Вважаємо що потрібно приділити увагу категорії зрілості як інтегральній характеристиці результатів розвитку та виховання процесів дозрівання і зростання людини.

Зрілість – це акмеологічна категорія з біполярним значенням яка проявляється в формі локальних видів зрілості людини як індивіда особистості і суб'єкта діяльності.

Акмеологія досліджує розвиток не тільки зрілої людини; сенс її в тому, щоб виявити закономірності досягнення вершин в цілісному розвитку людини на кожному віковому етапі і в різних сферах життєдіяльності людини. При цьому, необхідно приймати до уваги вивід Б.Г.Ананьєва про те, що настання зрілості людини як індивіда (фізичної), особистості (громадянської), суб'єкта пізнання (розумової зрілості) та праці (працездатність) в часі не співпадають і дана гетеро хронологія зрілості залишається у всіх формаціях [2 с.272]. Мета акмеології – вияснити характеристики, які потрібно розвивати в різному віці, щоб удосконалити людину, допомогти їй досягнути вершин у духовно-моральному та професійному розвитку.

Як стверджує О.О.Бодальов, досить актуальною є розроблення акмеологічного кола проблем, до яких, зокрема, належать проблеми професіоналізму і зрілості людини, запобігання професійній деформації, досягнення професіоналізму [3 с.14]. Специфіка професіоналізму майбутнього фахівця на засадах акмеологічного підходу характеризується основними напрямками розвитку: професійна зрілість, особистісна та духовна.

Професійна зрілість – це готовність фахівця до інноваційної професійної діяльності, в структуру її входять: 1) професійна компетентність як система знань і вмінь фахівця; 2) професійна майстерність як здібність до творчого нестандартного вирішення професійних завдань.

Особистісна зрілість фахівця – це самостійність і відповідальність за прийняття життєвих і професійних рішень.

Духовна зрілість – це життєва мудрість, усвідомлення необхідності жити і працювати; це високий рівень духовного розвитку людини і моральності. На перехресті процесів духовного, особистісного і професійного розвитку фахівця формується його акмеологічна позиція.

Названі вище напрямки цілісного розвитку людини (професійні, духовні та особистісні), а також ціннісні показники вершин у цих випадках розвитку (зрілість) – це все має відносну різницю, взаємопов'язано і взаємодіє у житті людини, в навчанні, якщо воно акмеологічно орієнтовано (за В.Максимовою).

Акмеологічна позиція майбутнього фахівця стимулює розвиток рівнів його професійної діяльності – від репродуктивного до системно-моделюючого розвитку особистості (за Н.Кузьміною). Акмеологічна професійна позиція фахівця підвищує якість його діяльності та стимулює саморозвиток і якість освіти в цілому.

Важливою задачею формування акмеологічної позиції майбутнього інженера є розвиток його творчого потенціалу для реалізації в професійній діяльності.

Акмеологічний підхід до навчання включає в себе використання окремих методів, серед яких можливо виділити метод тренінгів, який стимулює

УДК 159.923.2

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗРОБКИ ПРОГРАМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ ЯК ЧИННИКА КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Отич Дарія Дмитрівна,  
аспірант

Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, м. Київ

**Постановка проблеми.** Динамічний розвиток і радикальні трансформації суспільства III тисячоліття висувають до людини все більш жорсткі вимоги, які під впливом об'єктивних і суб'єктивних чинників постійно зростають і ускладнюються. Внаслідок цього людина нерідко опиняється у складних життєвих ситуаціях, негативний психологічний вплив яких вона не в силах подолати самостійно, а тому звертається за кваліфікованою психологічною допомогою до фахівця-психолога. Водночас, як засвідчують численні психологічні дослідження, здатність психолога до надання такої допомоги значною мірою залежить від його власної готовності до подолання складних життєвих ситуацій на основі обрання найбільш оптимальних і конструктивних копінг-стратегій. Вироблення цих стратегій зумовлюється змістовими та структурними компонентами Я-концепції психолога, яка, згідно з результатами останніх психологічних досліджень, виступає особистісним чинником долаючої поведінки. Оскільки зміст і структура Я-концепції психолога найбільш інтенсивно формуються у період його навчання у вищому закладі освіти, то набуває актуальності проблема створення сприятливих психологічних умов для корекції й розвитку змістових і структурних компонентів Я-концепції студентів психологічних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів. У зв'язку з цим виникає необхідність теоретичного обґрунтування й розробки програми психологічної корекції їхньої Я-концепції як чинника обрання ними стратегій долаючої поведінки.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У сучасних психологічних дослідженнях з проблеми Я-концепції представлено цілу низку психокорекційних програм, спрямованих на досягнення позитивних змін її різних компонентів: Я-образу (Т.С.Журжу, В.Н. Нікітін, В.І. Сіляєва та інші), самооцінки (Т.І.Гавакова, В.О.Горбачова, В.К.Котирло, Г.І.Ліпкіна, О.Г.Подольак, Р.П.Попелюшко та інші), самоставлення (Н.В.Волинець, С.А. Клопота, В.А.Пушкар та інші), й інших змістових характеристик Я-концепції. Водночас, ці психокорекційні програми не підпорядковуються меті психологічного забезпечення цілісного розвитку й узгодження між собою компонентів Я-концепції студентів-психологів, що зумовлюють здатність останньої виступати чинником вироблення ними копінг-стратегій.

У зв'язку з цим метою нашої статті є теоретичне обґрунтування змісту програми психологічної корекції Я-концепції як чинника копінг-стратегій майбутніх психологів.

**Виклад основного матеріалу.** Розробляючи програму психологічної корекції Я-концепції студентів психологічних факультетів вищих педагогічних навчальних закладів, ми виходили з розуміння її сучасною психологічною наукою як „спрямованого психологічного впливу на ті чи інші психологічні структури з метою забезпечення повноцінного розвитку й функціонування особистості” [3, с. 180]. Корекція Я-концепції студентів-психологів передбачає,



образами, отриманими від споглядання природи, але й певними емоційними відгуками, певними почуттями, емоціями, моральними вчинками (доброта, милосердя, співчутливість).

Використання означених прийомів педагогом сприятиме створенню позитивної емоційної атмосфери на занятті.

Зауважимо, що основне завдання в підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти – навчити їх вільно користуватися різноманітними мовними засобами в різних комунікативно-мовленнєвих ситуаціях і, в першу чергу, в безпосередній професійній діяльності, навчити культурі педагогічного спілкування, сформуванню у студентів бездоганно чисте, правильне, термінологічно точне та емоційне мовлення. Емоційність, як правило, називається в переліку вимог до культури мовлення вихователя, що передбачає використання різноманітних вербальних та невербальних засобів для її досягнення. Означені засоби допомагають зробити педагогічний дискурс ефективнішим, таким, що сприятиме освітньому, особистісному та мовленнєвому розвитку дошкільника.

**Висновок.** У методичному арсеналі вихователя є можливість усвідомленого та цілеспрямованого використання мовних засобів, які активізують учасників педагогічного дискурсу за допомогою прийомів на лексичному та граматичному рівнях та оптимізують процес засвоєння дошкільниками знань про довкілля.

Таким чином, навчально-методична підготовка фахівців дошкільної освіти до майбутньої професійної діяльності має бути спрямована на формування цілісного уявлення про зміст, форми навчання, засоби та методи активізації емоційно-інтелектуальних стимулів мовленнєвої поведінки вихователя у педагогічному дискурсі.

**Резюме.** В статті висвітлюються прийоми використання емотивних мовних засобів у мовленнєвій поведінці майбутніх вихователів. **Ключові слова:** емоційні засоби, педагогічний дискурс.

**Резюме.** В статье раскрыты приемы активизации эмоционально-интеллектуальных стимулов в речевом поведении воспитателя. **Ключевые слова:** эмоциональные средства, педагогический дискурс.

**Summary.** The article devoted to the methods of an activation of the emotional-intellectual stimulus in a teacher's speaking conduct. **Keywords:** emotional expressiveness, pedagogical diskurs.

#### Література

1. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. – М.: Просвещение, 1995. – С.25.
2. Макарова Д.В. Языковые средства выражения интеллектуальных эмоций в педагогическом дискурсе // Образование и наука. – 2009. – №1. – С.102-110.
3. Смирнова Е.О. Детская психология. – М.: Владос, 2006. – С.49.

Подано до редакції 18.03.2012

розвиток особистісних якостей, необхідних конкурентноспроможному фахівцю майбутнього.

Конкурентноспроможність – інтегральна характеристика, що включає: високий рівень працездатності; прагнення до якісного кінцевого результату; стресостійкість; здатність переборювати труднощі; творче ставлення до справи; здатність до прийняття відповідальних рішень; комунікабельність; здатність до співробітництва, співтворчості; здатність до швидкого освоєння нової справи; здатність до самоосвіти, самореалізації, саморозвитку (В.Андреев). В ході тренінгів студенти мають можливість свідомо розвивати в собі якості рефлексивності, суб'єктивності, реалізувати потребу в особистісній та груповій само ідентифікації, формувати стійку особисту потребу в навчанні на протязі всього життя.

Ми аналізуємо тренінги в контексті особистісно-орієнтованої педагогічної парадигми. Ці тренінги міняють відношення студентів до навчання, оскільки мають особистісно-орієнтовану направленість; стимулюють мотивацію та інтерес до роботи; ведуть до збагачення індивідуального досвіду особистості; дозволяють вчитися на своєму особистому досвіді та досвіді інших; сприяють рефлексії; розвивають комунікативні уміння, гуманність, толерантність, взаємовиручку.

**Висновки.** Центральним питанням проблеми є приєднання України до Болонської системи. Побудова нового типу цивілізації у XXI ст. потребує значного підвищення рівня суспільного інтелекту, свідомості, духовних та моральних цінностей. Вагома місія у вирішенні цих назрілих завдань належить системі освіти, яка покликана стати провідним чинником формування національної самосвідомості народу, створення здорового соціуму і виступати в ролі національного ресурсу оновлення суспільного життя. Проблема якості освіти в умовах глобалізації світового суспільства може бути вирішена тільки тоді, коли освіта почне охоплювати глибинні процеси розвитку людини, її менталітет, інтелект, мислення і творчість. Сучасна педагогіка ще не сформувалась як цілісна система знань про розвиток підростаючої й дорослої людини в освітньому процесі. Це вимагає інтеграції знань з педагогіки і психології в нових концептуальних моделях навчання та виховання. Така модель освіти актуальна й перспективна, може бути розроблена на засадах нової інтегративної філософсько-психолого-педагогічної галузі наукових знань – акмеології. Необхідність акмеологічного підходу в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу очевидна, оскільки суспільство очікує від вищої школи, щоб її випускники були комунікабельними, креативними, самостійно мислячими особистостями, які прагнуть до успіху й уміють самостійно будувати індивідуальну траєкторію розвитку. Акмеологічні прийоми, акме-технології пропонують практичне рішення питання особистісного та професійного успіху. При акмеологічному підході домінує проблематика розвитку творчих здібностей, особистісних якостей кожного студента.

Суть акмеологічної позиції майбутнього інженера полягає у здійсненні комплексного дослідження й відновлення цілісності суб'єкта, що проходить ступінь зрілості, коли його індивідуальні, особистісні та суб'єктивно-діяльнісні характеристики вивчаються в єдності, в усіх взаємозв'язках та опосередкування, для того щоби сприяти досягненню його вищих рівнів, на які може піднятися кожний [3,с.256]. Актуальним є проблема пошуку

інноваційних педагогічних технологій підготовки конкурентоспроможних фахівців на засадах акмеологічного підходу. Впровадження системи тренінгів в навчально-виховний процес – є одним вирішенням проблеми формування акмеологічної позиції майбутнього фахівця, що проявляється в прагненні особистості досягти позитивних само змін у професійній підготовці, ставленні до себе як найвищої цінності, дотриманні морально-етичних правил у повсякденному житті, успішній реалізації особистісно-професійного потенціалу в різних видах діяльності.

Подальшого розвитку набуває проблема розробки універсальної моделі суб'єкта діяльності на засадах акмеологічного підходу.

**Резюме** Акмеологія – новий інтегративний напрямок у професійній освіті. Суть акмеологічної позиції майбутнього фахівця – прагнення особистості досягти позитивних самозмін у професійній підготовці, ставлення до себе як найвищої цінності, дотримання морально-етичних правил поведінки в повсякденному житті, успішна реалізація особистісно-професійного потенціалу в різних видах діяльності. Функції акмеологічної позиції особистості – самопізнання, самореалізація, самоствердження, саморозвиток, самооцінка. Здібність фахівців до постійного збагачення своїх знань та умінь, рівень розвитку їх професійно-значущих особистих якостей, спрямованість на професійно-творчий саморозвиток і самореалізацію є важливими критеріями їх професіоналізму, показниками якості професійно-технічної освіти. **Ключові слова:** акмеологія, акмеологічна позиція, фахова підготовка, зрілість, якість освіти, конкурентоспроможність.

**Резюме.** Акмеология – новое интегративное направление в профессиональном образовании. Смысл акмеологической позиции будущего специалиста – стремление личности достигать положительных изменений в профессиональной подготовке, отношении к себе как наивысшей ценности, соблюдение нравственно-этических правил поведения в повседневной жизни, успешной реализации личностно-профессионального потенциала в различных видах деятельности. Функции акмеологической позиции личности – самопознание, самореализация, самоутверждение, саморазвитие, самооценка. Способность специалистов к постоянному обогащению своих знаний и умений, уровень развития их профессионально-значимых личностных качеств, направленность на профессионально-творческое саморазвитие и самореализацию – это важные критерии их профессионализма, показатели качества профессионально-технического образования. **Ключевые слова:** акмеология, акмеологическая позиция, профессиональная подготовка, зрелость, качество образования, конкурентоспособность.

**Summary.** Acmeology is a new integrative trend in professional education. The essence of acmeological position of future specialist is a personality desire to obtain positive self-changes in the professional training, attitude to himself as the highest value, keeping the moral and ethical behaviour rules in everyday life, successful realization of personal and professional potential in various activities. The functions of personality's acmeological attitude are self-knowledge, self-actualization, self-affirmation, self-development. The main categories of their professionalism are specialists' ability to improve their knowledges and abilities and a level of professional personal abilities. **Keywords:** acmeology| acmeological attitude, professional training, maturity, quality of education, competitiveness.

радість, здивування, здогадування, досада. Дискурсивні маркери, до яких відносяться вигукати, використовуються в діалозі та виконують декілька функцій: позначати прийняття адресатом ролі слухача, підтримувати окликами попередні висловлювання та сприймати зміст висловлювання як нову і цікаву інформацію: Ого! Я цього не знала. Нічого собі! Як цікаво.

На рівні синтаксису емоційно-інтелектуальні стимули можуть бути виражені емотивними реченнями, в яких подається характеристика не тільки самих учасників педагогічного дискурсу, але й ступеня їх зацікавленості предметом мовлення: Андрійко дав відповідь на таке складне запитання! Оце так молодець! Справжній молодець!

Засобами вираження емоційно-інтелектуальних реакцій вихователя на інтелектуальні дії дітей можуть слугувати вставні слова та словосполучення: на щастя, на жаль, на сором, нівроку, нарешті.

Стимулюючу емоційну активність дошкільників у пізнавальній діяльності, гармонізує спілкування та сприяє засвоєнню нових знань використання таких прийомів: запитально-відповідальна єдність, риторичне запитання, риторичний оклик, метафора, антитеза, градація, повтор. Наприклад, запитально-відповідальна єдність – це такий комунікативний прийом, сенс якого заключається в тому, що в монологічну тканину пояснення вихователя вплітається характерна для діалогу запитально-відповідальна конструкція (запитання-відповідь) або її фрагменти. Цей прийом полегшує та активізує сприйняття інформації дошкільником, надає мовленню відтінок невимуженості, розмовності, активізує емоційну складову інтелектуального процесу. Так, наприклад, під час спостереження за деревами восени, діти звернули увагу на червоні кетяги горобини, кількість яких помітно зменшилась, але на землі біля дерева їх не було. «Куди зникли ягідки горобини?» – виникло запитання у дітей. Вихователь запропонувала дітям самостійно знайти відповідь.

Вихователь: Діти, згадайте, як нещодавно китички були повні, ягід на них було багато.

Оля С.: Так, тоді ми говорили, що горобина ніби дівчинка в червоному намисті.

Вихователь: Так, але ж коли нитка на намисті розірветься, то намистинки розкотяться по підлозі.

Сергійко О.: Але біля дерева майже немає горобинок.

Вихователь: Куди ж вони поділися?

Женя М.: Так це ж пташки подзьобали ягоди.

Іра Б.: Вже ж пізня осінь і пташкам майже нічого їсти, тому їм дуже подобаються ягідки горобини.

Настя С.: Восени птахам важко знайти зернятко, то вони прилітають і дзьобують ягоди горобини. Я бачила як дві синички дружно і весело дзьобали їх.

Вихователь: Правильно, діти, ягід стало менше, тому що, вони улюблені ласоці метушливих дроздів, працюютих дятлів, поважних снігурів, веселих синичок. У лісі навіть вовки і лисиці пригощаються солодкою, соковитою горобиною.

Далі вихователь ставив узагальнювальне запитання: чому треба допомагати пташкам у скрутний для них час? Ми вбачали одночасне збагачення чуттєво-інформаційного досвіду дитини не тільки сенсорними

Контролююча стратегія в педагогічному дискурсі – це складна інтенція, спрямована на отримання педагогом об'єктивної інформації про засвоєння знань та сформованості вмінь дітей. Надзвичайно важливим у даній стратегії є не тільки дії з формування відповідальності та дисциплінованості, але й позитивна емоційна установка педагога – контролювати, допомагаючи та підтримуючи.

Співдійова стратегія педагогічного дискурсу заключається в підтримці дитини. Оцінка в цій стратегії спрямована на створення оптимальних умов формування особистості дитини. Це виявляється в позитивному ставленні до дошкільника як центрального об'єкту в навчально-педагогічній взаємодії.

Позитивний вплив спрямований до почуттів, емоцій може бути актуалізований у словесній дії підбадьорювання. Це простежується в мовленнєвій поведінці педагога, коли необхідно підтримати рішучість дитини, закріпити позитивні зусилля.

Організуюча стратегія педагогічного дискурсу виявляється у спільних мовленнєвих діях учасників спілкування. До них відносяться етикетні формули (привітання, звертання, знаки уваги), мовленнєві формули в ході навчально-педагогічного спілкування. У даній стратегії можуть взаємодіяти функції оцінювальної та співдійової стратегій. Широко використовуються такі мовленнєві формули: ми з вами, давайте спробуємо, дізналися багато нового. Подібні емоційно-інтелектуальні прояви в мовленнєвій поведінці вихователя викликають у дошкільників почуття впевненості у власних силах [2, с. 110].

Отже, розглядання багатоаспектного явища педагогічного дискурсу неможливе без екстралінгвістичних параметрів до яких відносяться емоційно-інтелектуальні прояви учасників дискурсу.

Засобами вираження інтелектуальних емоцій можуть бути як лексико-семантичні, так і словоутворювальні, морфологічні та синтаксичні одиниці.

На лексичному рівні – це слова, що позначають емоції: ось бачите який інтерес у вас викликало запитання «Чому сороку називають білобока?»; сьогодні у нас незвичайне заняття, я бачу здивування у ваших очах, але зараз вам стане все зрозуміло.

Емоційно забарвлена лексика, яка актуалізує відповідні інтелектуальні стани дитини, виражається стилістично зафарбованими афіксами: так, складне питаннячко, діти; згадуйте, у вас голівоньки розумні.

Актуалізаторами емоційно-інтелектуальних станів на лексичному рівні є прислів'я, приказки, які вважаються маркерами пояснювального тесту, збуджують мисленнєву діяльність у створених емоціогенних ситуаціях. Прислів'я та приказки – це своєрідна емоційно-інформативна дидактика. Широко використовуються прислів'я та приказки в повсякденному житті. Тут завжди можна знайти привід для тієї чи іншої приказки. Наприклад, якщо хтось із дітей наговорив комусь грубощів, вихователь може використати прислів'я: «Слово може врятувати людину, слово може і вбити», «Рана загоїться, а лихе слово – ні». У бесіді після читання творів про добро, чуйність і щирість, можна використати такі прислів'я: «Як сам добрий, то добротою і тобі відповідають», «Не радій чужому горю», «Світ не без добрих людей», «Людині потрібна людяність».

Засобами вираження емоцій в педагогічному дискурсі є клас слів, що не мають предметно-понятійного значення, але завдяки яким передаються емоції – це вигуки. Діапазон емоцій, що передаються вигуками дуже широкий:

#### Література

1. Акмеология.: Учебное пособие / А.Деркач, В. Зазыкин. – СПб: Питер, 2003. - 256 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев-Л.: ЛГУ, 1989. - 338 С.
3. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристика и условия достижения / А.А.Бодалев – М.: Флинта; Наука, 1998. – 168 с.
4. Морозова М.М. Метод проектов как феномен образовательного процесса в современной школе // Новые ценности образования. Продуктивное учение для всех / М.М.Морозова – 2007. - №2. - с.40
5. Реан А.А. О ценностно-мотивационной сфере студентов университетов / А.А.Реан, Т.В.Андреева, Н.П. Киреева, Н.А. Москвичев. // Ананьевские чтения-99. Тезисы научно-практической конференции. - СПб., 1999. - 389 с.
6. Субетто А.И. Проблема качества высшего образования в контексте глобальных и национальных проблем общественного развития (Философия качества образования). / А.И.Субетто - СПб.; Кострома, 2000 – 15 с.

Подано до редакції 19.03.2012

УДК 371.13:004

#### СТРУКТУРНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ФАХІВЦЯ У ГАЛУЗІ ПЕРЕКЛАДУ

*Нестерова Ольга Юрійвна,*

*старший викладач*

*Державний вищий навчальний заклад*

*«Національний гірничий університет», м. Дніпропетровськ*

**Постановка проблеми.** Інформаційна культура перекладача-фахівця – це складна багатоаспектна структура, яка безперервно розвивається у зв'язку із особливостями професійної діяльності перекладача, різновидами здійснюваного перекладу та ресурсно-інформаційного забезпечення перекладу, що зумовлюють постійне звертання до релевантних джерел інформації. У процесі підготовки перекладачів до професійної діяльності постає потреба розвитку їх професійної інформаційної культури як передумови успішності та конкурентоспроможності на ринку праці.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Питання визначення ролі та місця перекладача у сучасних міжнародних комунікативних процесах, а також підготовки кваліфікованих фахівців цієї галузі розглядається на теоретичному і практичному рівнях у монографіях та статтях таких українських дослідників, як В. Карабан, І. Корунець, В. Радчук, Н. Соболь, О. Павлик, С. Панова, З. Підручна, Л. Тархова, Л. Черноватий, А. Янковець, та ін.

Проте одним із провідних завдань наукових пошуків залишається проблема розвитку інформаційної культури перекладача в умовах стрімкої інформатизації українського суспільства та набуття останнім форми інформаційного.

**Метою** даної статті є узагальнення основних перекладацьких функцій та навичок для створення структурної моделі професійної інформаційної культури фахівця-перекладача. Досягнення мети передбачає вирішення таких завдань:

1. Визначити структуру професійної інформаційної культури фахівця у галузі перекладу;

2. Розкрити зв'язок компонентів професійної інформаційної культури фахівця у галузі перекладу з основними функціями сучасного перекладача.

**Виклад основного матеріалу.** Визначаючи у межах професійної інформаційної культури ціннісно-професійний, діяльнісно-професійний та компетентісно-професійний компоненти, конкретизуємо перераховані перекладачеві для виконання професійних обов'язків.

Російські фахівці А. Чужакін та С. Спіркіна пропонують визначення процесу перекладу як виду "обробки інформації з метою максимально адекватного передавання змісту та форми оригіналу засобами іншої мови з урахуванням міжкультурних відмінностей, прагматичного аспекту реципієнта та особливостей особистості перекладача" [4, с. 5]. Підкреслюючи роль роботи з інформацією при здійсненні перекладу, вчені фактично надають їй провідної ролі у процесі перекладу. У зв'язку із запропонованим визначенням слушною є думка О. Медвідь та І. Ізмайлова, які серед провідних знань, що є необхідними перекладачеві для здійснення перекладу, називають такі:

1. Знання про властивості мовлення на базі мов перекладу – вихідної мови і мови перекладу;

2. Локальні і контекст-ситуації;

3. Імплікації тексту;

4. Глобальні конвенції, правила спілкування й інформація, яка виходить за межі слова та спілкування;

5. Стратегії (мета і засоби інтерпретації);

6. Іntenціональність – наміри, які регулюють хід інтерпретації [3, с. 69].

Цей перелік може бути продовжений та уточнений, проте він дає підстави класифікувати ключові для фахівця-перекладача знання за принципом доступності для особистості, яка здійснює переклад. Розглядаючи запропоновані сфери знань з точки зору можливості і складності їх отримання безпосередньо у процесі здійснення певного виду перекладу, слід зазначити, що серед них можна виділити чотири наступні групи:

1. Знання, що можуть бути отримані під час навчання (наприклад, загальні знання про властивості мовлення на базі мов перекладу – вихідної мови і мови перекладу);

2. Знання, що можуть бути отримані при загальному попередньому підготовчому знайомстві з предметною галуззю, до якої належать матеріали, що перекладаються (наприклад, локальні і контекст-ситуації);

3. Знання, що можуть бути отримані перекладачем безпосередньо по пред'явленню матеріалів, які необхідно перекладати (наприклад, графічне оформлення, імплікації тексту);

4. Знання, які фахівець-перекладач створює самостійно на базі відомих раніше закономірностей та проаналізованих особливостей матеріалів, що перекладаються (наприклад, доцільність вибору певного значення багатозначного слова, застосування необхідних трансформацій одиниць перекладу).

Зрозуміло, що процес підготовки майбутніх перекладачів має передбачати забезпечення тих, хто навчається, знаннями першої та другої груп і загальними основами знань третьої і четвертої груп. Крім того важливо знати стратегії

думку, здатністю вихователя у мовленнєвій поведінці активізувати у дітей інтерес, здивування, емоцію здогадування, почуття гумору, впевненості. За допомогою означених емоційно-інтелектуальних стимулів відбувається встановлення складних психічних зв'язків, забезпечується сприйняття інформації, оптимізується процес навчання та підвищується його результативність, ефективність.

Реалізація емоційно-інтелектуального аспекту в мовленнєвій поведінці майбутнього фахівця дошкільної освіти набуває особливого значення в контексті наукової взаємодії та визначає специфіку використання навчально-наукового підстиля у педагогічному дискурсі. Навчально-науковий підстиль, на думку Т.Ладженської, використовується для передачі основ науки, і тому відрізняється від власне наукового (академічного), модифікується, набуваючи виразності за рахунок пояснень, а також мовних засобів, які організують увагу дитини [1, с. 25].

Емоційний фон доказового мовлення досягається через використання в ньому експресії, образності, засобів поетики, риторичних троп та фігур, фразових одиниць. Також важливими моментами забезпечення емоційності мовлення на вербальному рівні є інтонація, міміка, жести.

На важливості стійкого емоційного фону в педагогічному дискурсі наголошується в дослідженнях Б.Ананьєва, В.Давидова, М.Бодальова. На їхню думку, завдяки правильним емоційним установкам істотно зростає ефективність навчального процесу, створюється атмосфера емоційного благополуччя в дитячому колективі.

Поняттєвий діапазон «дискурс» широкий. У лінгвістиці поняття дискурсу асоціюється з усіма виявами комунікації (Ф.Бацевич, Т.Ван Дейк, Д.Остін). Дехто з учених ототожнює дискурс з предметом дослідження різних наук (соціологічний, педагогічний). Так, наприклад, Д.Макарова визначає педагогічний дискурс як «поле емоційно-інтелектуальної взаємодії вчителя та учня, що передається в мовленні, обумовленої системою мовленнєвих засобів та прийомів педагогічного впливу, а також творчою індивідуальністю педагога» [2, с. 104].

Вченими (Н.Зубарева, О.Коротєєва, Д.Макарова) було проаналізовано стратегії педагогічного дискурсу. Серед них такі: пояснювальна, оцінювальна, контролююча, співдійова, організуюча.

Д.Макаровою було виявлено емоційний компонент в кожній стратегії. На її думку, саме в пояснювальній стратегії педагогічного дискурсу найповніше проявляється емоційно-інтелектуальний аспект, завдяки якому забезпечується розвиток таких емоційно-інтелектуальних станів як інтерес, здивування, сумнів, здогадування, почуття впевненості. Маркерами пояснювальної стратегії можуть виступати такі слова: обгрунтуємо, згадаємо, переконаємося, зазначимо, відзначимо, порівняємо, знайдемо.

Оцінювальна стратегія педагогічного дискурсу реалізується через право педагога давати оцінку подіям, обставинам, персонажам про які йдеться мова в навчанні, а також досягненням дитини.

Оцінювальна стратегія відбувається завдяки таким засобам: емоційно-оцінювальна лексика, окличні речення, фразеологічні одиниці, метафори, образні порівняння, аналогії, текстові елементи, в яких подано прямі оцінки предмету мовлення, комунікативної ситуації, ходу дискурсу: правильно-неправильно, цікаво-нецікаво, важливо-неважливо.

створення позитивної емоційної атмосфери на занятті. У зв'язку з цим актуальними є результати досліджень В.Зінченка, М.Скаткіна, А.Чебикіна, в яких зазначено, що дефіцит емоційності в процесі навчання демонструє необхідність позитивного емоційного фону в процесі пізнання дошкільником довкілля.

**Мета статті** – висвітлення прийомів активізації емоційно-інтелектуальних стимулів у мовленнєвій поведінці вихователя.

**Виклад основного матеріалу.** Вченими (А.Маркова, Д.Ельконін, Г.Шукіна) доведено, що для дошкільників характерною є яскраво виражена емоційність. Психологи виділяють такі інтелектуальні емоції (афектно-когнітивні комплекси) як здивування, інтерес, здогадування, почуття гумору, впевненості. О.Запорожець, Я.Неверович, О.Кононко, А.Кошелєва, А.Щетініна вказують на те, що отримані дошкільниками інтелектуально-емоційні стимули призводять у рух складні психологічні зв'язки, що емоції залежать від діяльності та впливають на її хід.

Нейтральне сприйняття мовлення дошкільниками малодоступне у зв'язку з незначним життєвим досвідом, нестійкою увагою, конкретним мисленням, немісними мотивами навчання, домінуванням емоційного фону у сприйнятті знань про довкілля. На підставі теоретичного аналізу досліджень Л.Виготського, П.Гальперіна, О.Леонтьєва, М.Скаткіна, Н.Формановської, І.Васильєва, Н.Фетискіна було встановлено, що різноманітні емоційні стани віддзеркалюються у лінгвістичних особливостях побудови фраз, речень, а саме: у структурі, доборі лексики, помилках, самокорекції, інтонації, в інтенсивності та частоті основного тону голосу, у темпі артикулювання та паузації.

Суттєвого значення, на нашу думку, у педагогічній теорії та практиці набуває вміння вихователів орієнтуватися в інтонаційному та змістовому аспектах мовлення, з тієї причини, що інтонаційна палітра мовлення впливає на діяльність, поведінку, емоційний стан дошкільника.

Сучасні дослідники Н.Вишнякова, О.Кононко, Н.Крилова, І.Зязюн, І.Васильєв, Є.Льїн пропонують розвивати у майбутніх вихователів здатність трансформувати когнітивний зміст в емоційний. Безперечно, період дошкільного дитинства визначається вченими (Д.Ельконін, О.Смірнова, Л.Божович, Н.Денисова) як вік пізнавальних емоцій. Вони впливають на активне пізнання нових сторін довкілля, сприяють розвитку креативності мислення дошкільника. У дошкільному віці пізнавальні емоції є наслідком прояву природної пізнавальної активності: якщо пережиті емоції глибоко торкнулися дитини, то вони не тільки вплинули на її самопочуття, викликали нові думки та намагання, але й перетворилися в спонукальну силу, закріпилися в поведінці, тобто відбувся процес формування почуттів.

Процес засвоєння нових знань вимагає розумового напруження, викликає задоволення, сприяє формуванню пізнавальних інтересів. У дослідженні О.Смірної доведено, що інтелектуальні почуття за умови правильної організації та навчання стають для дитини потребою [3, 49]. Наступний розвиток характеру розумової діяльності, набуті нові способи мислення впливатимуть також і на розвиток інтелектуальних емоцій. Удосконалення цих емоцій може відбуватися лише за умови розвитку педагогом у дитини почуття допитливості.

Гармонізація емоційно-інтелектуальної взаємодії забезпечується, на нашу

перекладу та методу їх застосування, що принципово відрізняє фахівця-перекладача від особистості, яка, володіючи вихідною мовою та кінцевою мовою перекладу, за необхідності може виконувати завдання перекладу певного рівня складності.

Розглядаючи процес перекладу в аспекті роботи з інформацією та визначаючи роль перекладача як посередника у процесі міжкультурної комунікації, ми можемо визначити такі ключові етапи роботи фахівця-перекладача з інформацією: 1. Сприйняття інформації; 2. Аналіз та оцінка отриманої інформації; 3. Упорядкування отриманої інформації; 4. Створення нової інформації; 5. Аналіз створеної інформації; 6. Передавання створеної інформації; 7. Перевірка сприйняття переданої інформації; 8. Корекція за необхідності переданої інформації.

Етап сприйняття передбачає готовність перекладача до отримання інформації, яку треба пізніше передати реципієнтові. На цьому етапі постають важливими навички визначення джерел інформації, ступеня їх важливості та ролі у загальному процесі сприйняття інформації.

На етапі аналізу та оцінки перекладач осмислює отримані ним дані, оцінює ступінь їх достовірності для того, щоб обрати стратегію перекладу, і приділяє додаткову увагу відтінкам значень як мовних знаків, так і екстралінгвістичних факторів.

При упорядкуванні отриманої інформації фахівець у галузі перекладу проводить остаточну підготовку до безпосереднього перекладу. Відбувається адаптація усієї отриманої інформації до структурних та стилістичних особливостей мови перекладу, що сприяє правильному вибору мовних засобів і забезпечує характерну для мови перекладу побудову висловлювання.

Етап створення нової інформації – це фактично результат розумової діяльності перекладача, який, проте характеризується незавершеністю, невідшліфованістю, адже є спробою організації зв'язного висловлювання побудованого на основі сприйнятої інформації. Аналіз створеної інформації має на меті її оформлення та адаптацію для сприйняття майбутнім реципієнтом.

Перекладач надає перевагу необхідним формулюванням і послідовності викладу, що визначається як об'єктивними особливостями мови перекладу, так і передбачуваними перекладачем характеристиками реципієнта.

Наступний етап передавання створеної інформації має на меті пред'явлення готової перекладеної інформації тому, для кого здійснювався переклад. Поряд із мовним набуває актуальності і мовленнєве оформлення перекладу, яке забезпечує відповідний рівень сприйняття адресатом перекладеного матеріалу. Відбувається первинна оцінка реципієнтом роботи перекладача.

Етап перевірки перекладачем сприйняття інформації необхідний для самооцінки роботи з боку перекладача, який стає повноправним учасником комунікації, хоча і виступає у ролі посередника. Створюються умови для коригування створеної і переданої інформації з метою забезпечення максимально можливого ступеня адекватності перекладу.

Останній етап корекції створеної інформації має на меті отримання кінцевого відшліфованого варіанту перекладу. Інформація, створена перекладачем, набуває остаточної форми і є адаптованою до вимог і потреб реципієнта. Урахування на попередньому етапі первинної реакції того, хто

сприймає переклад, дозволяє внести необхідні зміни або виправити можливі помилки.

Для забезпечення адекватності перекладу важливим є дотримання вимоги адекватності на всіх етапах роботи з інформацією. Проте значна кількість етапів обробки інформації перекладачем зумовлює високий ступінь суб'єктивності отриманої на виході інформації. Індивідуальний стиль перекладача значною мірою визначатиме форму перекладу.

Слід зазначити, що перераховані етапи роботи над перекладом є загальною схемою, яка може варіюватися залежно від виду перекладу та індивідуального стилю роботи перекладача. При виконанні письмового перекладу створюються умови для ретельного ознайомлення з вихідним текстом, його аналізу та оцінки, упорядкування отриманої інформації, створення нової інформації та аналізу створеної інформації, проте етапи передавання інформації та оцінки сприйняття набувають специфічного характеру і реалізуються у формі консультацій з фахівцями у галузі перекладу чи фахівцями у інших галузях, пов'язаних з предметним полем матеріалу, який перекладається. При усному перекладі – навпаки на перший план висувається передавання і сприйняття інформації, а етапи, що передують їм, максимально скорочуються. У перекладача немає часу на ретельне осмислення отриманої інформації та обробку створеної ним інформації, але є можливість коригувати перекладене у зв'язку з особливостями реакції реципієнта.

Індивідуальний стиль роботи перекладача може виявлятися як безпосередньо на різних визначених нами етапах роботи над перекладом, так і в об'єднанні, перестановці чи свідомому ігноруванні запропонованих етапів, зумовленому досвідом фахівця-перекладача.

Знання перекладачем специфіки роботи з інформацією та усвідомлення значення ефективної обробки інформації у процесі роботи над перекладом є важливим фактором, що підвищує рівень якості перекладу і сприяє формуванню індивідуального стилю роботи фахівця у галузі перекладу. На думку В. Комісарова, "основні перекладацькі уміння поєднуються в уміння аналізувати текст оригіналу, виявляти стандартні та нестандартні перекладацькі проблеми і обирати способи їх вирішення, які є найдоцільнішими для кожного конкретного акту перекладу" [2, с. 339].

Таким чином, основною особливістю професійної інформаційної культури перекладача є необхідність підтримувати постійні зв'язки з інформаційними потоками інших галузей науки і техніки, що ґрунтується на вимозі забезпечення адекватності перекладу.

О. Белякова, розглядаючи основні проблеми та типи перекладу, виходить із такої класифікації інформації: а) інформація першого роду – предметно-логічна, об'єктивна інформація, тобто думки автора про навколишній світ; б) інформація другого роду – суб'єктивна інформація: оцінна, емоційна інформація, тобто почуття, емоції, настрої автора [1, с. 7]. Перед перекладачем постає необхідність розпізнавати види інформації та правильно відтворювати її у тексті перекладу. Ключовим для перекладача є усвідомлення того, що він стає джерелом інформації для інших та несе відповідальність за якість створеної ним інформації.

Відповідно фахівець у галузі перекладу безперервно стикається з різноманітною інформацією, на яку він вимушений реагувати. За таких умов можуть виникати ситуації, коли перекладач не може через якісь причини

наук: 19.00.07 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2006. – 20 с.

12. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. — 7-е изд., перераб. и доп. — М.: Ф56 Республика, 2001. — 719 с.

13. Фрейд З. Тотем и табу. Психология первобытной культуры и религии. – СПб.: Алатейя, 1997. – 222 с.

14. Фромм Э. Человек для самого себя / Эрих Фромм; пер. с англ. Э. Спировой. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2010. – 350, [2] с. – (Психология).

15. Юнг К. Г. Психология бессознательного / Пер. с нем. – М.: «Канон+», 2003. – 400 с.

16. Яценко Т. С. и др. Глубинная психология. Тенденция к психологической смерти: диагностика и коррекция: [Монография] / Т. С. Яценко, А. В. Глузман, И. В. Калашник; Под ред. Т. С. Яценко. – К.: ВИЦА ШКОЛА - XXI – 2010. – 231 с.

17. Яценко Т. Теоретико-методологічний підхід до цілісного розуміння психіки у її структурних компонентах // Психологія і суспільство. – 2005. – № 4. – С. 37 – 59.

18. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2006. – 382 с.

Подано до редакції 21.03.2012

УДК 372.214

#### АКТИВІЗАЦІЯ ЕМОЦІЙНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ СТИМУЛІВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

*Омеляненко Алла Володимирівна,  
кандидат педагогічних наук, доцент  
Бердянський державний педагогічний університет*

**Постановка проблеми.** Особливого значення в умовах розв'язання проблеми навчання педагогічного дискурсу набуває формування комунікативної компетенції майбутнього вихователя дітей дошкільного віку. Особливо суттєвою є роль комунікативної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти у ситуації усної передачі навчальної інформації на заняттях в ДНЗ, оскільки доречне, цілеспрямоване, дієве мовлення вихователя – це важливий засіб навчання дошкільників рідної мови.

Дієвість мовлення вихователя на занятті забезпечується не тільки його аргументованістю, але й здібністю розвивати та підтримувати інтерес до емоційно-інтелектуального спілкування.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Дослідження Н. Менчинської, Г. Люблінської, С. Кулачківської, О. Кононко, Я. Неверович, А. Кошелєвої, Л. Стрелкової розкривають безсумнівне значення позитивного емоційного фону у засвоєнні дошкільниками знань про довкілля.

Питання педагогічного мовленнєвого спілкування, вивчення процесів формування взаємодії дитини та дорослого висвітлено в дослідженнях І. Зимньої, І. Зязона, Т. Ладигенської, О. Леонтьєва, М. Львова. Але необхідно зазначити, що в сучасній професійній підготовці майбутніх вихователів дітей дошкільного віку актуальною залишається проблема удосконалення емоційно-мовленнєвої культури, недостатньо уваги надається вивченню прийомів

можливостях до самореалізації. Цінності суб'єкта, чия віра має аутентичний характер, сприяють формуванню гармонійної особистості. В подальшому потребує дослідження проблема детермінованості психічного цінностями як на свідомому, та і на несвідомому рівнях вияву.

**Резюме:** В статті висвітлена проблема становлення релігійних цінностей та їх зумовленість глибинними детермінантами. Обґрунтовується взаємозв'язок релігійної віри з категорією глибинно-психологічних цінностей суб'єкта. **Ключові слова:** релігія, релігійні цінності, релігійна віра, умовні цінності, глибинно-психологічні цінності, інфантилізм.

**Резюме:** В статье рассматривается проблема становления религиозных ценностей и их обусловленность глубинными детерминантами. Раскрывается взаимосвязь религиозной веры с категорией глубинно-психологических ценностей субъекта. **Ключевые слова:** религия, религиозные ценности, религиозная вера, условные ценности, глубинно-психологические ценности, инфантилизм.

**Summary.** The problem of deeply psychological sources of religious of values is devoted to the research in the article. The religious belief and of deep-psychological values was objectified in the article. **Keywords:** religion, religious of values, religious belief, conditional values, deep-psychological values.

#### Література

1. Барабанщиков В. А. Системная организация и развитие психики // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 1. – С. 29 – 46.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: Підручник. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.: іл.
3. Головин С. Ю. Словарь психолога-практика / Сергей Юрьевич Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Харвест, 2007. – 976 с. – (Библиотека практической психологии).
4. Крылов А. А. Психология: учебник (2-е издание). – Изд-во «Проспект», 2005. – 495 с.
5. Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. — Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
6. Орлов С. В. Человек и его потребности: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 160 с.: ил. – (Серия «Учебное пособие»).
7. Панферов В. Н. Функции психики // Психология человека. – СПб., 2000. – С. 54 – 101.
8. Педченко О. В. Глибинно-психологічні витоки релігійної віри та їх пізнання у процесі активного соціально-психологічного навчання: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2011. – 20 с.
9. Педченко О. В., Яценко Т. С. Категорія віри в контексті методології глибинно-психологічного пізнання // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – № 33 (57). – 253 с.
10. Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Ануфрієвої. – Вип. 10. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – 940 с.
11. Стасько О. Г. Психологічна значущість умовних цінностей та їх вплив на формування ідеалізованого «Я» особистості: Автореф. дис. ... канд. психол.

належним чином виконати її обробку і виявляється нездатним виконувати свої професійні функції. У таких випадках актуалізується роль інформаційної культури перекладача як фактора, що сприяє подоланню перекладацьких труднощів.

На основі функцій сучасного перекладача, що включають посередництво, систематизацію, інтерпретацію, оформлення, корекцію, консультування, навчання, управління розглянемо модель професійної інформаційної культури перекладача на прикладі рисунка 1.

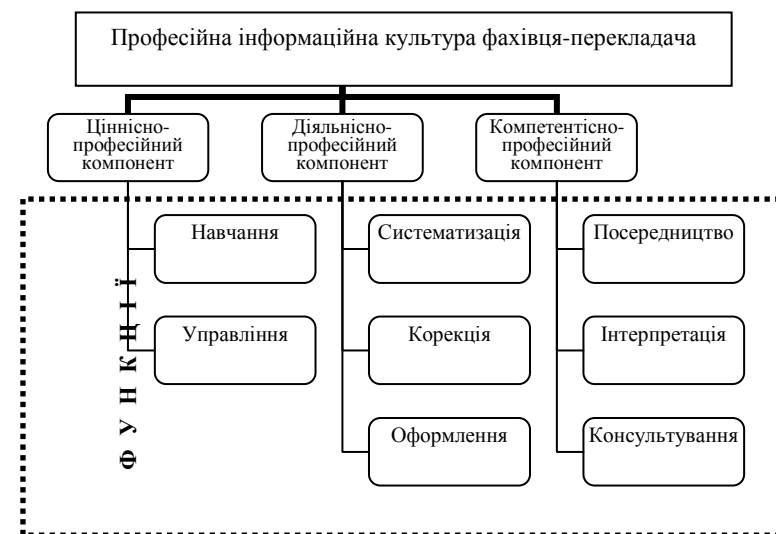


Рисунок 1. Модель професійної інформаційної культури фахівця-перекладача

Розвиненість ціннісно-професійного компонента є передумовою реалізації функцій навчання та управління; діяльнісно-професійного компонента – функцій систематизації, корекції, оформлення; компетентісно-професійного компонента – функцій посередництва, інтерпретації, консультування.

У випадку створення умов розвитку трьох зазначених компонентів можна стверджувати, що інформаційно-ресурсна підтримка усіх аспектів професійної діяльності сучасного фахівця у галузі перекладу забезпечує задоволення інформаційних потреб, характерних для певного різновиду перекладу.

**Висновки.** Переклад як вид діяльності охоплює всі операції обробки інформації і пов'язаний із роботою з інформаційними ресурсами, якість якої обумовлюється рівнем розвитку як загальної інформаційної культури особистості, так і професійної інформаційної культури фахівця. Високий рівень розвиненості професійної інформаційної культури фахівця-перекладача є важливим фактором забезпечення адекватності перекладу.

Для самого перекладача інформаційна культура стає підґрунтям формування індивідуального стилю роботи, продуктивного підходу до

подолання труднощів суб'єктивного характеру у проблемних ситуаціях при здійсненні перекладу.

Структурна модель професійної інформаційної культури перекладача включає ціннісно-професійний компонент, що є передумовою реалізації функцій навчання та управління; діяльнісно-професійний компонент, що є передумовою реалізації функцій систематизації, корекції, оформлення; компетентісно-професійний компонент, що є передумовою реалізації функцій посередництва, інтерпретації, консультування.

Відповідно до особливостей підготовки бакалаврів у вищих закладах освіти можливий вибір тих аспектів, формуванню або вихованню яких має бути приділена додаткова увага. Слід зазначити, що в умовах навчання розвиток інформаційної культури відбувається найефективніше, адже студент мимохіть стикається зі значними інформаційними ресурсами, отримує чіткі інструкції щодо роботи з ними і має можливість виправляти власні помилки.

**Резюме.** У статті розглядається структурна модель професійної інформаційної культури фахівця-перекладача. Визначається зв'язок структури інформаційної культури перекладача та його функцій. Процес перекладу розглядається з точки зору роботи з інформаційними ресурсами. Відповідно функції перекладача визначаються з огляду на особливості його інформаційної діяльності. Підкреслюється роль розвитку інформаційної культури у підготовці перекладача. **Ключові слова:** інформаційна культура, професійна інформаційна культура перекладача, структурна модель інформаційної культури перекладача.

**Резюме.** В статье рассматривается структурная модель профессиональной информационной культуры переводчика. Определяется связь информационной культуры переводчика и его функций. Процесс перевода рассматривается с точки зрения работы с информационными ресурсами. Соответственно функции переводчика определяются исходя из особенностей его информационной деятельности. Подчеркивается роль развития информационной культуры в подготовке переводчика. **Ключевые слова:** информационная культура, профессиональная информационная культура переводчика, структурная модель профессиональной информационной культуры переводчика.

**Summary.** The article deals with the structural model of professional information culture of a translator. The connection between information culture of translator and his functions is defined. Translation process is studied from the point of view of work with informational resources. Accordingly the functions of a translator are defined on the basis of his informational activity. The role of information culture development in the training process is pointed out. **Keywords:** information culture, professional information culture of a translator, structural model professional information culture of a translator.

#### Література

1. Белякова Е.И. Translating from English: Переводим с английского. Материалы для семинарских и практических занятий по теории и практике перевода / Е. Белякова. — СПб.: КАРО, 2003. — 160 с.
2. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: учебное пособие / В. Комиссаров. — М.: ЭТС, 2002. — 424 с.
3. Медвідь О.М., Ізмайлова І.Г. Прагматичні інтерпретації текстів політичного дискурсу / О.М. Медвідь, І.Г. Ізмайлова // Вісник СумДУ. — 2008. — Серія 66 "Філологія". — № 1

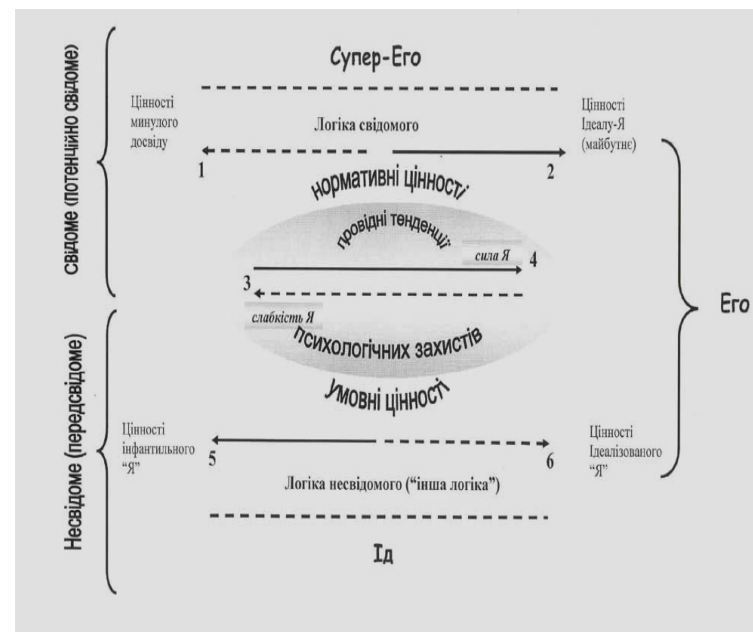


Рис. 1.1. Модель внутрішньої динаміки психіки

У дослідженнях О. В. Педченко та Т. С. Яценко [8; 9] указано, що негативний аспект релігійної віри полягає в тому, що релігійні цінності набувають умовності. Вони знаходять відображення у фанатизмі, інфантилізмі, капсулюванні психічної енергії. Фанатична релігійна віра вказує на деструкції у розвитку особистості, що виявляться у ризикованості суб'єкта, зниженні адаптаційних можливостей в соціумі, блокуванні соціальної самореалізації, порушення зв'язків із іншими людьми, виявах мортідної енергії, тощо. Глибинні витоки особистісних деструкцій не усвідомлюються людиною та потребують психокорекційної роботи для їх вияву.

Таким чином, психокорекція дає змогу виявляти дисфункції психіки, породжені особистісною проблемою суб'єкта, в основі якої – глибинно-психологічні цінності, що потребують реалізації.

**Висновки та перспектив подальших досліджень.** Аналіз наукової літератури засвідчив глибинну детермінованість релігійних цінностей. Виявлений зв'язок релігійних цінностей з умовними цінностями суб'єкта, ідеалізаціями образу «Я», інфантильністю позиції індивіда, деструкціями в розвитку особи, що вказує на негативний аспект релігійної віри.

Фанатичність релігійної віри має вияв у приналежності індивіда до сектантських угруповань, у виявах мортідної енергії по відношенню до інших людей та до самого себе.

Позитивний зміст релігійної віри полягає в її автентичності, що виявляється у конструктивних взаємозв'язках, проявах творчого потенціалу та



захисності, що обумовлено потребою у компенсації почуття меншовартості. Компенсаторний механізм глибинних цінностей відображено у категорії «неавтентичної віри». Подібна хибна віра започатковується в едіпальний період розвитку особи шляхом розвитку компенсаторних механізмів поновлення порушеної віри в любов та можливості єднання з первинними лібідними об'єктами, на єднання з якими було накладено соціальне табу. Згідно з зазначеним вище, релігійна віра формується під впливом інфантильних детермінант, закладених в едіпальний період розвитку особи [8; 9], компенсуючи значущі стосунки з первинними лібідними об'єктами, які блокувались в інфантильний період її життя. Компенсаторний аспект релігійної віри дає змогу задовольнити нереалізовані потреби у визнанні, любові, прийнятті, тощо.

У дисертації О. В. Педченко [8] наголошено, що розвиткові духовності особистості сприяє автентична віра, що виявляється у конструктивних стосунках з іншими людьми. Доведено, що усвідомлення суб'єктом власних деструктивних тенденцій робить його віру автентичною. Отже, опрацювання суб'єктом власної проблематики, зменшення інфантильної безпорадності сприяє гармонізації внутрішньої суперечності та розвиткові оптимальних міжособистісних стосунків. Особистісна проблематика суб'єкта породжена внутрішньою суперечністю, що виявляється в різноспрямованості нормативних та глибинно-психологічних цінностей. Суперечність психічного представлена на Моделі внутрішньої динаміки психіки, розробленої академіком НАПН України Т. С. Яценко (див.: рис. 1.1) [16; 17; 18].

Відповідно до зазначеного вище, нормативні цінності (цінності «ідеалу Я») пов'язані з спрямованістю «у майбутнє», з тенденціями «до життя», «до сили», до соціальної самореалізації (стрілка 2, рис. 1.1). Натомість глибинно-психологічні цінності (цінності «інфантильного Я») спрямовані «у минуле» та пов'язані з тенденціями «до психологічної імпотенції», «до психологічної смерті», до блокування соціально-перцептивного інтелекту та можливостей самореалізації в соціумі (стрілка 5, рис. 1.1). Негативний аспект імперативу глибинно-психологічних цінностей полягає в їх спрямованості «у минуле», що пов'язано з перевитратами психічної енергії. Об'єктивування неусвідомлених цінностей у процесі психокорекції за методом активного соціально-психологічного навчання (АСПН) знижує їх імперативну силу, збільшуючи можливість людини у самореалізації.

В ракурсі досліджень психокорекційного спрямування виявлено взаємозв'язок релігійної віри з блокуванням творчого потенціалу індивіда, обмеженням у проявах активності, спонтанності, що виявляється у тенденції «до психологічної смерті» та в тенденції «до психологічної імпотенції». Релігія «імпотує» особистість, автоматизуючи її дії, адже людині нав'язуються ті цінності, що «омертвляють» її природні потяги, блокуючи можливості до прояву індивідуальності. Обґрунтовується взаємозв'язок провідних тенденцій психічного з феноменом релігійної віри, що побудована на ілюзорних засадах, надає людині відчуття сили та спрямовує до ілюзорного вирішення проблеми. Таким чином, досліджений негативний аспект релігійної віри, що має вияв у мортідних тенденціях особи, інфантілізмі та суперечності цінностей, що полягає у прагненні «до минулого», та, водночас, потребує соціальної реалізації.

4. Чужакин А.П., Спиркина С.Г. Основы последовательного перевода и переводческой скорописи + классификация видов последовательного перевода / А. Чужакин, С. Спиркина. – М.: Изд.дом "Экспримо", 2007. – 88 с.

Подано до редакції 15.03.2012

УДК 339.91:378:811

### ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ СИМУЛЯЦІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ МІЖНАРОДНОЇ ЕКОНОМІКИ

*Ножовнік Олег Миколайович,  
кандидат педагогічних наук,*

*доцент кафедри спеціальної підготовки  
ВНЗ "Університет економіки та права "КРОК", м. Київ*

**Постановка проблеми.** Зміни в структурі міжнародних відносин, інтернаціоналізація різноманітних сфер економічної діяльності, поглиблення соціокультурної інтеграції європейської спільноти заснованої на прагненні представників різних країн та народів Європи до збалансованості інтересів сприяли переосмисленню мети вивчення іноземних мов у закладах освіти усіх рівнів. Іноземна мова, як аспект освіти та засіб міжкультурного спілкування отримала новий статус, що значно активізувало співпрацю держав Європейського Союзу у напрямі ефективною, системною та скоординованою консолідації своїх зусиль для вироблення й розвитку спільної мовної стратегії в Європі та оптимізувало впровадження нових форм та методів навчання, максимально орієнтованих на самостійність, креативність, науковий підхід.

В умовах сьогодення потребу у формуванні готовності до іншомовного спілкування з зарубіжними партнерами відчують насамперед фахівці у галузі зовнішньоекономічної діяльності. Це зумовлено специфікою самої професії, де основним засобом спілкування та виконання їх професійної діяльності виступає іноземна мова. Вона відіграє роль інструментарію у розв'язанні глобальних проблем, що стоять перед Україною. Проте, існуючі методи і засоби навчання іноземної мови майбутніх фахівців, зокрема з міжнародної економіки, базовані на репродуктивному принципі організації навчальної діяльності не відповідають викликам сучасності, з огляду на забезпечення фундаментальної та різнобічної підготовки студентів, їхнього професійного становлення [3, 5]. Позитивно вплинути на ситуацію значною мірою допомагає впровадження у навчальний процес активних методів навчання, серед яких можемо виокремити симуляцію, як навчально-рольову гру професійної спрямованості.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У вітчизняній науці та практиці за останні роки значно посилюється інтерес до використання ділових ігор у навчальному процесі вищих закладів освіти. Накопичено позитивний досвід використання навчально-рольових ігор, й симуляцій зокрема, у різноманітних ланках системи підготовки кадрів (Л. Бондарева, О. Волобуєва, А. Воробйов, П. Городов, В. Губін, О. Гуськов, В. Давидов, В. Іванов, Г. Ковальчук, М. Кравчук, С. Кустовський, М. Левочко, В. Лопатка, І. Носаченко, Т. Олійник, Т. Поясок, Л. Савенковою, О. Тарнопольський, О. Торічний О. Щербак та інші).

Разом з тим, студіювання напрацювань з проблеми виявило обмежену кількість необхідних посібників, сценаріїв ігор та ігрових матеріалів у іншомовному викладі, що стає на заваді запровадженню ігрових методів у процес викладання іноземних мов для майбутніх фахівців із міжнародної економіки.

З огляду на викладене визначимо, що **метою** нашої статті є:

- розглянути особливості використання симуляцій під час вивчення іноземних мов майбутніми фахівцями з міжнародної економіки;
- представити досвід оптимізації ефективності проведення практичних занять з іноземної мови шляхом введення симуляцій у практику іншомовної підготовки майбутніх фахівців вищезазначеного напрямку підготовки у вищому навчальному закладі.

**Виклад основного матеріалу.** Якісна освіта й мовна підготовка студентів не можлива без використання сучасних освітніх технологій. Вимоги сучасного суспільства до підготовки майбутніх фахівців кардинально вплинули й на зміст, форми надання професійної освіти і, зокрема, підходи до викладання мов. Студіювання джерел, що висвітлюють закордонний досвід із зазначеної проблеми, дають змогу констатувати, що зарубіжні методики навчання іноземних мов вже досить давно орієнтують студента на активний підхід до набуття знань. Викладачі вивчають і впроваджують методи, що сприяють формуванню самостійності та особистої активності студентів. Навчання стратегій є одним із таких методів, якому зарубіжні фахівці приділяють значно більше уваги, ніж вітчизняні.

Серед підходів, що в наш час реалізуються у вищезазначеному контексті, одним із вдалих різновидів послідовного практичного вирішення проблеми розвитку механізмів засвоєння знань, забезпечення професійної соціалізації молоді у процесі навчання іноземної мови студентів усіх економічних спеціальностей вищих закладів освіти є симуляція. Така форма організації навчальної діяльності надає можливість студентам спробувати себе у певній ролі – керівника, президента компанії, дослідити систему роботи певного підприємства. Учасники гри вирішують професійно-орієнтовані завдання – оптимізація прибутку фірми, укладення договорів, продаж акцій компанії тощо. Симуляції характеризуються високим ступенем зацікавленості учасників, котрі цілком поринають у гру, втілюються у свою роль, уболівають за результат роботи, оскільки від командного духу, швидкості прийняття рішень залежить загальний результат гри. Симуляції впорядковують як фахові знання, так і знання іноземної мови студентів, готують останніх до прийняття у майбутній діяльності швидких та вмотивованих бізнес-рішень, сприяють формуванню навичок стратегічного мислення й планування, розвивають уміння працювати в команді тощо [6].

Окрім викладеного, така форма організації навчальної діяльності, вважає О. Б. Тарнопольський, є, також "... інтеграцією певного змісту дисциплін з цілями навчання іноземної мови/мов. Вона забезпечує паралельне засвоєння знань з певної (немовної) дисципліни, а також мовленнєвих навичок і вмій, пов'язаних з мовою, що вивчається, та зі спілкуванням нею. Програма навчання іноземної мови тісно ув'язана або навіть безпосередньо базується на програмі навчання певної (немовної) дисципліни, так що послідовність засвоєння мовного/мовленнєвого контенту підпорядкована потребам послідовного засвоєння контенту немовної дисципліни. У фокусі уваги студентів (а,

суб'єкта. Зокрема, у малюнковій продукції протагоніста має вияв релігійна символіка, що характеризується універсальністю, та, водночас, індивідуальною неповторністю. До релігійних символів відносяться образи христів, ангелів, храмів, святих, тощо.

За Е. Фроммом [14], релігія дає змогу особистості вирішити суперечність між тенденцією «до життя» та тенденцією «до смерті», адже сповнює людину вірою у потойбічне, тобто вічне, життя. У релігійних прагненнях Е. Фромм вбачає ірраціональні мотиви, котрі обумовлюють виникнення неврозу. Цікавим є твердження Е. Фромма про інтерналізацію авторитету батьків, церкви, держави, що свідомо чи несвідомо визначаються як моральний закон та стають частиною образу «Я» людини. Формування релігійних цінностей пов'язано із потребою суб'єкта у схваленні або страху перед покаранням. Дослідження у руслі психодинамічної теорії довели, що у релігійній вірі інтегруються тенденція «до життя» та тенденція «до смерті», що знаходить вираження у маскуванні мортідної енергії лібідними почуттями (віра в Бога).

Релігійні цінності відносяться до категорії нормативних цінностей, загальнолюдських нормативів. Нормативні цінності виконують функцію адаптації людини до вимог соціуму, на чому наголошують дослідження ряду науковців. В ракурсі досліджень глибинно-психологічного спрямування набуває ваги пізнання релігійних цінностей суб'єкта, що можуть набувати рис умовності. Т. С. Яценко [16-18] указує, що значущість духовного аспекту для людини є соціальною категорією, що впливає на формування умовних цінностей. У дисертації О. Г. Стасько [11] окреслений взаємозв'язок релігійних та нормативних цінностей. Окрім цього, дослідниця наголошує на спільних рисах релігійних та умовних цінностей: ілюзорність та ідеалізованість образу «Я». В межах психодинамічного підходу умовні цінності визначаються як такі, що покликані підтвердити гідності ідеалізованого «Я». Вони можуть усвідомлюватись людиною, та часто декларуються у формі соціально прийнятних норм. Умовні цінності відображають релігійні, духовні заповіді в формі суспільних нормативів. Відповідно до досліджень в руслі глибинної психокорекції, релігійна віра набуває умовної цінності, за рахунок якої людина може займати зверхню позицію, відчуваючи свою неординарність. Умовність цінностей можна простежити за такими народними прислів'ями та приказками: «Добре діло твори сміло», «Не копай іншому ями, бо й сам впадеш», «Не роби нікому того, що й тобі не мило», «Хто чисте сумління має, спокійно спати лягає», та ін. У психокорекційному діалозі виявляються такі умовні цінності: «чинити добро», «бути щирою», «діяти правильно», що засвідчує їх взаємозв'язок з духовною спрямованістю індивіда. Проте, вони мають глибинне підґрунтя, що виявляється у залежності від батьків, прагненні компенсувати почуття меншовартості, тощо. Умовні цінності пов'язані з блокуванням власного творчого потенціалу за рахунок самопожертви (перевитрат психічної енергії), що вказує на їх деструктивний вплив у формуванні психіки.

Глибинно-психологічні цінності наповнені інфантильним змістом, а їх формування обумовлене едіпальним періодом розвитку особи. Спрямування глибинно-психологічних цінностей «у минуле» має вияв в умовних цінностях, яким властива тенденція «до самопокарання», тенденція «до психологічної імпотенції» та тенденція «в утробу». Глибинні витоки релігійних цінностей пов'язані з прагненням людини отримати відчуття сили, впевненості,

термінологічного змісту даної категорії. Віра трактується як «особливий стан людської психіки, що полягає у повному і беззастережному прийнятті деяких текстів, явищ, подій чи власних уявлень і умовиводів, що в майбутньому можуть виступати основою її Я, визначати деякі з її вчинків, суджень, норм поведінки та відношень» [3, 80]. Релігійна віра пов'язана з проблемою безсмертя душі, існування богів, процесами духовного життя, тощо. Вона характеризується емотивним компонентом, що розкриває її значимість, суб'єктивну цінність для індивіда. Ряд науковців підкреслюють, що віра може мати як аутентичні, так і не аутентичні прояви. Таким чином, дослідниками наголошується не лише на конструктивному аспекті релігійної віри, а й на її деструктивних впливах.

Неавтентична релігійна віра знаходить відображення у взаємозв'язку релігійних цінностей з інфантилізмом, у залежності індивіда від надприродних сил, деструкціях в розвитку особи, фанатичній вірі в богів, приналежності до сектантських угруповань, та ін. Дослідниками вказано, що віра в Бога передбачає актуалізацію у внутрішньому світі людини почуття залежності від надприродної сили [4]. Так, А. О. Крилов переконаний, що релігійні рухи виникають на основі психічної деривації, що знаходить вираження у відчуттях відчаю, відчуження тощо. У дослідженнях В. М. Панферова вказано: «релігійний світогляд базується на ірраціональній і неусвідомлюваній вірі в те, що я відчуваю та розумію... Ідея Бога і віра – вихідні від духовної роботи нашої свідомості» [7, 85].

Психоаналітичний напрямок досліджень психіки суб'єкта об'єктивує зв'язок релігійної віри із невротизацією особистості (З. Фрейд, Е. Фромм), та з вродженим аспектом, що знаходить вираження у колективному несвідомому (К. Г. Юнг). Так, З. Фрейд наголошував, що становлення релігії пов'язане з комплексом переживань, що характерні для едіпового періоду розвитку суб'єкта [13]. За дослідженнями вченого, релігія виникла з потреби нівелювати почуття провини перед батьком (образ Бога) та з очікування отримати прощення за провину. Джерело релігійної потреби З. Фрейд вбачає саме у тузі за батьком. Незважаючи на позитивну функцію релігії, що полягає в розвитку суспільства, З. Фрейд наголошував на невротичності релігійної віри. Він стверджував, що релігійні уявлення людини засновані на фактах зовнішньої або внутрішньої реальності та вірі в них, проте глибинним мотивом формування релігійності є слабкість, беззахисність, інфантилізм людини, що зумовлений едіповою ситуацією розвитку особи.

За переконаннями К. Г. Юнга [15] релігія є установкою свідомості, і в ній відображається неусвідомлювана божественна природа людини, що міститься у колективному несвідомому. Дослідник приділяє вагоме значення релігійній символіці, яка обумовлена функціонуванням колективного несвідомого. Символи, що презентують колективне несвідоме та знаходять вираження у сновидіннях суб'єкта, вказують на природній, вроджений зв'язок людини з божественною природою. У дослідженнях К. Г. Юнга стверджується, що релігійні символи відображають релігійний досвід поколінь, асимілюють в собі психічну енергію несвідомого, відображають вічну віру в божественну природу, проте вони можуть трансформуватися залежно від розвитку соціуму. За дослідником, релігійність душі сприяє відновленню внутрішньої рівноваги, а її відсутність породжує невротичні прояви. Глибинна психокорекція в руслі психодинамічного підходу об'єктивує архетипічну природу релігійних уявлень

частково, і викладача) знаходиться засвоєння екстралінгвістичної інформації певної (немовної) дисципліни через посередництво іноземної мови. Розвиток суто мовленнєвих навичок та умінь здійснюється у цьому процесі попутно, як побічний продукт процесу в цілому.

Таким чином, навчання через зміст усуває існуючий у більшості спеціалізованих навчальних закладів розрив між навчанням мови та навчанням спеціальних (наприклад, фахових) дисциплін, заради спілкування у сфері яких мова власне і вивчається" [4, с. 147].

Враховуючи вищезазначене, симуляції можна вважати дієвими педагогічним інструментом розвитку механізмів засвоєння знань під час навчальної діяльності студентів економістів-міжнародників у процесі оволодіння іноземною мовою. Така логіка базується на тому, що всі завдання на всіх ступенях навчання мають різний рівень проблемності й складності. Симуляції враховують інтелектуальні потреби слухачів і спонукають їх до розумової діяльності, розвивають критичне мислення: орієнтування в ситуації, оцінка сигналів зворотного зв'язку та прийняття рішень, визначення мети, вибір засобів, комбінування та конструювання моделі вирішення проблемної ситуації. Важливо відзначити, що чим більше самостійності виявляє суб'єкт навчання, тим ефективнішим є засвоєння. Окрім цього, в такій навчальній діяльності значна увага приділяється розвитку самостійності мислення, зокрема, у процесі обговорення проблем. Оскільки самостійність пов'язана з контролем, у симуляціях може використовуватися стратегія, що має на меті перетворення контролю через взаємоконтроль на самоконтроль. Для цього використовуються як форми прихованого контролю, так і усвідомлене оволодіння студентами знаннями критеріїв контролю і їх застосування.

Прикладом реалізації такого педагогічного інструменту може слугувати проведення бізнес-гри в англomовному викладі "Капелюхи" (Caps & Hats) [1] в рамках модуля "Заснування та розвиток бізнесу" для студентів напряму підготовки "Міжнародна економіка", ВНЗ "Університет економіки та права "КРОК".

Нижче подано детальний план навчального заняття.

#### LESSON PLAN

##### Stage I – Introduction (10 min.)

The teacher/moderator provides the participants with instructions concerning group formation, in particular that they are to be divided into several teams each supposedly consisting 5–7 members and each team is expected to be "an enterprise" involved into headwear (caps/hats) design. The final goal of each group is to prepare a detailed specification of some headwear item/prototype design. The headwear item can be purchased and launched if the production is profitable (its price is NOT expected to exceed UAN400). Costs computing and requirements to headwear item design are included into the instructions to the team of the "enterprise".

For each team the teacher/moderator appoints the observer who will not be involved in the work process of the group. He/she will be in charge of taking note on the behaviour patterns of the members of the team and observing the processes taking place in the team, in particular the ways the decisions are made and communicated, the duties are distributed etc. The teacher/moderator informs the participants that they are to fulfill the task within TWO stages: introductory and design ones. The teams will be provided with all necessary materials at the second stage.

**Stage II – Introduction (5 min.)**

The participants are given operations manual and after they have got acquainted with it the team members are allowed to ask just three questions. At this stage each team appoints "an enterprise director".

**Stage III – Design (25 min.)**

The teacher/moderator distributes all necessary materials (paper, scissors etc.) among "the enterprise directors". After that, each team is credited with 20 min. time to work out a detailed specification having considered instructions on a design and quotation (only one figure is allowed in the specifications). Each team is also expected to make a headwear item/prototype but to show it to their "competitors".

At this stage a teacher/moderator should carefully observe the behavior of the team members, the process of work fulfillment, and the design phases. The closest attention should be given to:

- the project operating procedures (see David A. Kolby's cycle, Figure 1)
- team members' involvement
- the way the decision was made – single-handedly by the team leader's compulsory decision or via voting of all team members, or via making a decision by the most dynamic members
- the division of labour in the process of making of a headwear item/prototype – whether labour is divided equally or not
- the ways the team members are motivated
- the teams members' functions
- the participants communication inclinations.

**OPERATIONS MANUAL**

For The "Enterprise" Staff

**TERMS OF REFERENCE (TOR)**

You are the team of head wear designers and are ordered to design some head wear item/prototype and a written specification allowing extensive manufacturing of that item. The trial product is supposed to be made of the materials that follow:

- Some sheets of office paper (A4 format)
- Adhesive (sticky) tape
- Paper clips.

To financially support the teams some materials are granted to them (given free of charge). The participants are also provided with some tools like scissors, rulers etc. which might be useful when making a head wear prototype. Remember that the other teams are your competitors and can counterfeit your "product" or steal your idea.

**Requirements to the head wear item design**

The head wear item should fit the average size of the human's head (size 57–60).

This is supposed to remain 30 sec. on the head even though it is light wind. There should be used at least 5 sheets of paper, or their parts, to make the item. This should be big enough to cover the top of the head. The production of it should be profitable.

**Costs computing**

The team is partially granted the materials (given free of charge). To make it easier for to calculate the costs, below there have been suggested some prices:

Office paper (A4) – free of charge

взаємостосунках та у гуманних вчинках людини. Категорія релігійних цінностей набуває поширення у дослідженнях філософії, педагогіки, психології та інших науках. Мислителі акцентують увагу на надприродному аспекті духовності людини, що пов'язана з вірою в трансцендентність [5; 6; 12]. У психології духовні цінності розглядаються як абстрактні категорії (В. А. Барабаншиков) [1], а ідея Бога трактується як можливість до саморефлексії власних переживань (В. М. Панферов) [7].

Розкриття термінологічного змісту поняття «релігійні цінності» потребує означення категорії «релігія», що трактується як світогляд, заснований на вірі у надприродні сили. У філософському словнику зазначено, що релігія «дає певне пояснення природи, суспільства, людини, світу в цілому, на основі якого створюються певні норми і цінності, які є регуляторами поведінки віруючих» [12, 490]. За С. В. Орловим [6], релігія організовує знання в певну цілісну систему, завдяки чому навколишній світ стає зрозумілим для людей. А. О. Крилов [4] указує, що релігія утверджує духовні і моральні цінності людини, що сприяє розвитку особистості в соціумі. Релігія визнається однією з детермінант, що впливає на формування системи цінностей людини. М. В. Савчин [10] наголошує, що прагнення до Бога вдосконалює людину, а віддаленість від нього породжує гріховність. Таким чином, релігія окреслюється як соціальний феномен, що сприяє соціалізації особистості, консолідації суспільства та детермінує гуманний розвиток індивіда.

У філософській науковій літературі (В. П. Андрущенко, П. Гуревич) релігійні цінності розуміються в контексті наближення людини до божественного змісту буття, що відображено у «вищих цінностях». Філософами обґрунтовується вагомість релігії у розвитку культури суспільства, адже за дотриманням заповідей, котрі є відображенням норм та правил життя у соціумі, слідує спільність нації, гуманність відношення один до одного та до самого себе. Релігійні цінності є загальнолюдськими ціннісними орієнтирами. Вони покликані спрямовувати дії людини у руслі гуманності, ширості, взаємодопомоги, що засновано на вірі в Бога.

У педагогічній літературі стверджується позитивний аспект релігійного виховання у формуванні особистості дитини. За переконанням І. Д. Бежа із християнською релігією пов'язане формування духовних цінностей особистості, що визначаються як «ставлення людини до світу вищого, до Бога, а через нього і до інших людей» [2, 372]. На думку дослідника, неприйняття людиною духовних цінностей пов'язане з її зосередженням на собі, на власному «Я», що унеможливує розвиток оптимальних міжособистісних стосунків. В межах психологічних досліджень релігійні цінності вивчаються як продукти віри людини в Бога (А. О. Крилов) [4] та характеризуються традиційністю, загальноновизнаністю (З. М. Шевчук) [10]. Дослідники підкреслюють, що релігійність людини формується під впливом її світоглядних уявлень, утаємниченості душі, залежності від обставин та на основі її власної слабкості. Ідея Бога, за В. М. Панферовим [7], дає змогу інтегрувати різносторонні передчуття випадкових подій в імперативний фактор Божої волі. Ідея Бога дає змогу погодити пориви душі з наслідками людських вчинків; вона витісняє гріховний помисел. Таким чином, у психологічних дослідженнях релігійні цінності вивчаються в ракурсі проблем власного вибору, почуття відповідальності чи прояву невпевненості, слабкості власної позиції.

Релігійні цінності пов'язані з феноменом віри, що потребує розкриття

<http://www.grafsky.ru/blog/kolb-cycle.htm>

3. Освітні технології: [навч.-метод. посіб.] / (О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.); за заг. ред. О. М. Пехоти. — К.: А.С.К., 2002. — 255 с.

4. Тарнопольський О. Б. Навчання через зміст спеціальності в курсах іноземної мови для спеціальних цілей у немовних вишах / О. Б. Тарнопольський // Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки. Частина II. — Луганськ, 2011. — № 12 (223). — С. 147—156.

5. Чучалин А.И., Велединская С. Б., Ройз Ш. С., Охотин И. С. Моделирование процессов иноязычной подготовки в вузе с позиции управления качеством / А. И. Чучалин, С. Б. Велединская, Ш. С. Ройз, И. С. Охотин. // Инженерное образование. — 2005. — № 3. — С. 136—143.

6. Widdowson, H. G. The teaching of English as communication / H. G. Widdowson // The Communicative Approach to Language Learning. — Oxford University Press, 1991. — 154 p.

Подано до редакції 27.03.2012

УДК 159.964

### ГЛИБИННО-ПСИХОЛОГІЧНІ ВИТОКИ РЕЛІГІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ СУБ'ЄКТА

*Овчаренко Ольга Василівна,*

*аспірант кафедри практичної психології*

*Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького*

**Постановка проблеми.** Сучасний стан розвитку українського суспільства пов'язаний зі зміною традиційних цінностей, що виявляється у міжособистісній взаємодії, професійній діяльності та у внутрішній позиції індивіда. Становлення особистості відбувається в умовах стрімких соціальних змін, що впливає на трансформацію її ціннісно-мотиваційної сфери. У науковій літературі неодноразово піднімається питання формування духовних ціннісних орієнтирів дитини засобами навчання та виховання, що сприяють становленню релігійності (духовності) та гуманності людини. Вдосконалення методологічної бази практичної психології потребує поглибленого вивчення ролі цінностей у становленні психіки суб'єкта як на рівні свідомості, так і на рівні несвідомого. Цілісне розуміння феномену психічного дає змогу об'єктивувати глибинні детермінанти релігійних цінностей.

В межах психодинамічного підходу пізнання релігійних цінностей набуває ваги в контексті дослідження феномену віри. Окреслюється як конструктивний, так і деструктивний вплив релігії на становлення психіки суб'єкта. Проблема поширення сектантських угруповань, що маскують свою антисоціальну діяльність релігійними догматами обумовила актуальність теми нашої статті.

**Мета статті.** Проаналізувати глибинно-психологічні витоки релігійних цінностей особистості.

**Виклад основного матеріалу.** У науковій літературі релігійні цінності співвідносять з поняттями «духовність», «моральність», «гуманність»; їх пов'язують з соціальним аспектом буття людини; релігійні цінності характеризуються спрямованістю до Бога та реалізуються у конструктивних

Adhesive (sticky) tape – UAN15 per cm

Paper clips – UAN1 per each.

An hour of teams' work – UAN1 per sec.

Profitableness level: UAN 400 ( a notional one)

#### **Working time**

Teams are to spend 5 min. to discuss the project aspects and raise 3 questions. Further on, they are NOT allowed to ask any more questions. The team is credited with 20 min. to make a headwear prototype and to work out a written instruction specifying the terms of its production including income and expense pro forma and supposed time needed for making the item. The written instruction may contain only one figure or picture.

#### **Stage IV – Project results assessment (10 min.)**

The teacher/moderator asks all the teams to give in the costs computations and sticks them to the board so that everyone can see them.

#### **Stage V – A headwear item production (15 min.)**

The specifications written by the teams are passed to the "competitors" (the prototypes are left hidden under the tables) and the teams are set the task to make a headwear in accordance with the given specification (teams are not allowed to speak to each others).

#### **Stage VI – The headwear items acceptance tests (10 min.)**

The teacher/moderator asks every team to give over their headwear items for testing and he/she examines whether they meet design requirements and made in accordance with the specifications.

#### **Stage VII – Summing up (30 min.)**

#### **Загальні коментарі щодо проведення симуляції**

"Капелюхи" – це бізнес-гра, що ознайомлює учасників з етапами планування та роботи колективу, ілюструє роль комунікації в групових процесях. Кожен учасник групи є членом команди і водночас виконує роль того чи іншого спеціаліста різних відділів підприємства, перед яким постає завдання створення нового товару з певними параметрами, якісними характеристиками, рівнем ціни тощо.

Як і більшість симуляцій, вона є дуже привабливою формою організації навченої діяльності, яка дає можливість інтегрувати значну кількість вмінь, однак вимагає від викладача ретельної підготовки та застосовується ним для демонстрації циклу навчання, підвищення мотивації до навчання, розвитку комунікативних навичок та навичок роботи в команді. Найбільша ефективність досягається коли загальна кількість учасників налічує не більше 30 осіб.

3 позиції навчання ключовим у грі є підсумковий етап. На цьому етапі, перед обговоренням змістовної частини симуляції модератор має зробити можливим для учасників "вихід" з емоційного стану, пов'язаного з демонстрацією та примірювання капелюхів тощо. На початку варто поставити кілька питань, що стосуються вражень учасників (Як вам сподобалася гра? Чи ви добре почували себе у ролі проєктантів?).

Підведення підсумків гри має початися запитанням до кожної групи "Де ваш капелюх?" Оскільки групи, як правило, вказують на прототипи, які вони запроєктували, а не на капелюх, виконаний згідно з інструкцією іншої групи, це може бути використано як привід до дискусії на тему вибору між запроєктованим та виготовленим капелюхом (ототожнення себе з дією, яка є результатом їхньої праці від моменту виникнення ідеї; важливо залучити до

роботи в групі всіх учасників вже в момент виникнення ідеї). Далі модератор просить спостерігачів надати стислий звіт (важливо, щоб вони не називали імен учасників, а лише узагальнено описували їх поведінку) про етапи роботи над проектом, поділ завдань між членами групи, їх включення в роботу, а також стосунки між членами команди під час виконання роботи. Зазначене можна розмежувати на:

- дії зорієнтовані на реалізацію цілі (ініціатива пропозиції просування справ, інформування, роз'яснення, підсумок);
- допоміжні дії (підтримка пропозиції, посередництво в конфліктах, почуття гумору, узгодження та компроміси, полегшення спілкування);
- дії, зорієнтовані на себе (неслухання інших, блокування, домінування, агресія, дигресія, відсутність конструктивності тощо).

Підсумок модератора повинен враховувати етапи пізнавального циклу Девіда Колба (Рис. 1), а також спостереження, що стосуються дій, які впливають на результати роботи кожної групи.



Рис.1. Пізнавальний цикл Девіда Колба [2]

Розглянемо фактори, що підвищують ефективність практичних занять з іноземної мови та організаційні застереження проведення такої симуляції. До факторів, що позитивно впливають на ефективність навчальних занять з іноземної мови слід віднести такі, як:

- у процесі вирішення проблеми, що складає основу симуляції навчальна мовна діяльність починає повно імітувати справжнє мовне спілкування, зростає мотивація навчання;
  - учасники можуть спостерігати та аналізувати реальну поведінку;
  - за підтримки модератора/викладача учасники можуть виробити модель оптимальної поведінки у даній ситуації;
  - перебіг навчання відбувається через дію;
  - всі учасники залучені до роботи.
- Організаційними застереженнями можуть вважатися такі, що подано нижче, а саме:
- перед заняттями ведучий повинен підготувати всі необхідні матеріали (варто їх поділити відповідно до кількості підгруп, щоб під час занять не різати клейку стрічку, рахувати скріпки тощо).
  - столи та стільці слід розташувати так, щоб кожна група мала окреме

місце праці з відповідною кількістю площі (найоптимальніше, коли група працює в окремих приміщеннях так, щоб не могли спостерігати її дії представники інших груп).

Отже, ефективність використання такої симуляції для формування вмінь професійно орієнтованого іншомовного спілкування студентів не викликає сумніву, оскільки вона забезпечує максимальне наближення навчального процесу до реальних умов професійної комунікації.

**Висновки:** Вищевикладене дає підставу для низки узагальнень:

- використання симуляції у вивченні іноземних майбутніми фахівцями з міжнародної економіки мов розвиває механізми засвоєння знань, формує вміння та навички, що сприяють їх професійній соціалізації;
- вищеописаний приклад симуляції "Капелюхи" може підвищити ефективність проведення практичних занять з іноземної мови зі студентами зазначеного напрямку підготовки у вищому навчальному закладі.

Актуальним питанням лишається розроблення матеріалів, які допоможуть викладачам оволодіти відповідними ігровими вміннями, щоб мати змогу компетентно у такий спосіб проводити практичні заняття з іноземної мови.

**Резюме.** У статті розглянуто особливості використання симуляцій як педагогічного інструменту, що, зокрема, під час вивчення іноземних мов майбутніми фахівцями із міжнародної економіки розвиває їх механізми засвоєння знань, формує вміння та навички, що сприяють їх професійній соціалізації. Представлено досвід оптимізації ефективності проведення практичних занять з іноземної мови шляхом введення симуляцій у практику іншомовної підготовки студентів цільового напрямку підготовки. **Ключові слова:** симуляції, іноземна мова, професійна соціалізація.

**Резюме.** В статье рассмотрены особенности использования симуляций педагогического инструмента, который, в частности, в процессе изучения иностранных языков будущими специалистами в отрасли международной экономики развивает их механизмы овладения знаниями, формирует умения и навыки, которые способствуют их профессиональной социализации. Представлен опыт оптимизации эффективности проведения практических занятий по иностранному языку через введение симуляций в практику языковой подготовки студентов целевого направления подготовки. **Ключевые слова:** симуляции, практические занятия по иностранному языку, профессиональная социализация.

**Summary.** The article studies peculiarities of the use of simulations regarded as a pedagogical tool which, in particular, in the process of learning foreign languages develops knowledge obtaining capabilities of the specialists to be in the sphere of international economy, improves abilities and skills of their professional socialisation. This piece presents the experience of increasing effectiveness and efficiency of the foreign languages lessons for the target specialism students via taking simulations into use. **Keywords:** simulations, foreign languages lessons, professional socialisation.

#### Література

1. Гончаров С. М. Креативні методи навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу: [навч.-метод. посіб.] / За загальною редакцією проф. С. М. Гончарова. — Рівне: НУВГП, 2007. — 116 с.

2. Графский М. 4 этапа "Цикла Колба" или Как обучить взрослого человека? [Электронный ресурс] / М. Графский. — Режим доступа: